

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 2^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION
(PROFIL SANS MÉMOIRE)

PAR
MIREILLE BÉLANGER

FAVORISER LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES À RISQUE DÈS LE PREMIER CYCLE
DU PRIMAIRE : INTERVENTIONS D'UN GROUPE DE
CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

MAI 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cet essai de 2^e cycle a été dirigé par :

Liliane Portelance, Ph.D., directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de l'essai :

Liliane Portelance, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Geneviève Bergeron, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Sommaire

Le décrochage scolaire est un phénomène social répandu, dont on peut observer de nombreuses conséquences (Conseil supérieur de l'Éducation [CSE], 1999; Pica, Plante, & Traoré, 2014). Le milieu scolaire cherche à le contrer et il déploie des efforts pour mettre en place des mesures préventives dès le début et tout au long du parcours scolaire de l'enfant (Royer, 2016). Des enseignantes et des intervenantes d'une école primaire de milieu défavorisé ont décidé de travailler en collaboration pour mieux intervenir auprès des jeunes élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement et considérés comme des élèves à risque. Sous la responsabilité de la directrice de l'établissement, elles ont formé un groupe de codéveloppement professionnel. La recherche présentée dans ces pages a pour objectif de connaître et analyser les interventions visant à favoriser la réussite des élèves à risque dès le premier cycle du primaire. L'approche méthodologique correspond à la recherche collaborative. La collaboration est essentielle à l'atteinte de l'objectif poursuivi. Les rencontres du groupe ont permis d'étudier collectivement les difficultés d'élèves à risque et de déterminer des moyens d'aider chacun d'eux. Les données ont été collectées au moyen de questionnaires et de prises de notes durant les rencontres du groupe. Les résultats de la recherche se rapportent aux échanges au sein du groupe, aux retombées observables des interventions sur les élèves concernés et aux impacts perçus du groupe sur le développement professionnel de ses membres.

Mots-clés : élèves à risque, collaboration, développement professionnel, groupe de codéveloppement professionnel, interventions auprès d'élèves à risque

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Remerciements	xi
Introduction	1
Contexte de la recherche	4
Chapitre 1. Problématique.....	6
1.1 Prévenir l'échec scolaire	8
1.2 Agir en vue de la réussite de tous dès le début du parcours scolaire	9
1.3 L'identification précoce des élèves à risque et des interventions appropriées	10
1.4 Des pistes d'intervention auprès des élèves à risque	13
1.5 Question de recherche.....	17
1.6 L'importance de la recherche.....	18
1.6.1 La pertinence sociale.....	18
1.6.2 La pertinence scientifique	19
Chapitre 2. Cadre conceptuel	21
2.1 L'élève à risque.....	22
2.2 La collaboration	26
2.3 Le développement professionnel	28
2.3.1 La communauté d'apprentissage professionnelle	30

2.3.2 Le codéveloppement professionnel.....	31
Chapitre 3. Méthodologie.....	34
3.1 Le type de recherche	35
3.2 Les participantes	37
3.3 Méthodes et collecte des données	38
3.4 Le traitement de l'analyse des données	41
3.5 Le déroulement des rencontres du groupe	41
Chapitre 4. Présentation des résultats	48
4.1 Les échanges menant aux interventions.....	49
4.1.1 Les échanges autour du cas d'une élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage	50
4.1.1.1 Exposé de la situation problématique par l'enseignante	51
4.1.1.1.1 Dimension cognitive.....	51
4.1.1.1.2 Dimension sociale.....	51
4.1.1.1.3 Dimension langagière	51
4.1.1.1.4 Dimension physique et motrice	51
4.1.1.1.5 Dimension affective.....	52
4.1.1.2 Clarification de la situation et besoins de l'enseignante	52
4.1.1.3 Suggestions et commentaires du groupe	52
4.1.1.3.1 Psychologue.....	52
4.1.1.3.2 Psychoéducatrice	53
4.1.1.3.3 Orthopédagogue.....	53
4.1.1.3.4 Collègue enseignante.....	53

4.1.1.3.5 Conseillère pédagogique.....	53
4.1.1.3.6 Éducatrice spécialisée.....	54
4.1.1.3.7 Orthophoniste	54
4.1.1.4 Plan d'action.....	54
4.1.2 Les échanges autour du cas d'un élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage	55
4.1.2.1 Exposé de la situation problématique par l'enseignante	56
4.1.2.1.1 Dimension cognitive.....	56
4.1.2.1.2 Dimension sociale.....	56
4.1.2.1.3 Dimension langagière	56
4.1.2.1.4 Dimension physique et motrice	57
4.1.2.1.5 Dimension affective.....	57
4.1.2.2 Clarification de la situation et besoins de l'enseignante	57
4.1.2.3 Suggestions et commentaires du groupe	58
4.1.2.3.1 Psychologue.....	58
4.1.2.3.2 Psychoéducatrice	58
4.1.2.3.3 Orthopédagogue.....	59
4.1.2.3.4 Collègue enseignante.....	59
4.1.2.3.5 Conseillère pédagogique.....	59
4.1.2.3.6 Éducatrice spécialisée.....	59
4.1.2.3.7 Orthophoniste	59
4.1.2.4 Plan d'action.....	60
4.2 Interventions effectuées auprès des élèves concernés et les effets observés	61

4.2.1 Interventions effectuées auprès de l'élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage et les effets observés	62
4.2.1.1 Constats faits deux mois après la mise en place du plan d'action	62
4.2.1.2 Constats faits six mois après la mise en place du plan d'action	64
4.2.2 Interventions effectuées auprès de l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage et les effets observés.....	66
4.2.2.1 Constats faits deux mois après la mise en place du plan d'action	67
4.2.2.2 Constats faits six mois après la mise en place du plan d'action	69
4.3 Les attentes à l'égard de la collaboration et les impacts perçus sur le développement professionnel.....	71
4.3.1 Les attentes au regard de la collaboration au sein du groupe et les difficultés à aplanir	72
4.3.2 Les impacts de la collaboration sur le développement professionnel	80
Chapitre 5. Interprétation des résultats	83
5.1 Les conditions favorables au travail en collaboration.....	84
5.2 Les limites de la démarche du groupe.....	83
5.3 Le respect des recommandations méthodologiques.....	87
5.4 L'appréciation mitigée des lectures	88
Conclusion	89
Références	93
Appendice A. Activité brise-glace : une fleur pour partager	102

Appendice B. Questionnaire pour connaître tes attentes	105
Appendice C. Questionnaire d'appréciation	108
Appendice D. Journal réflexif	111
Appendice E. Prise de notes de l'enseignante qui expose une situation problématique.....	118

Liste des tableaux

Tableau

1	Démarche de prévention des problèmes de comportements inappropriés	17
2	Caractéristiques observables en fonction du type d'élèves à risque	24
3	Manifestations des facteurs de protection contre l'échec scolaire	25
4	Méthodes et collecte des données	41
5	Traitement et analyse des données	43
6	Déroulement des rencontres du groupe de codéveloppement professionnel	45
7	Plan d'action pour l'élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage.....	55
8	Plan d'action pour l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage	60
9	Interventions effectuées au cours des deux premiers mois de la mise en place du plan d'action auprès de l'élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage.....	63
10	Interventions effectuées au cours des quatre derniers mois de la mise en place du plan d'action auprès de l'élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage.....	65
11	Interventions effectuées au cours des deux premiers mois de la mise en place du plan d'action auprès de l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage	68
12	Interventions effectuées au cours des quatre derniers mois de la mise en place du plan d'action auprès de l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage	70
13	Difficultés rencontrées par les membres du groupe de codéveloppement professionnel	75
14	Attentes à l'égard de la collaboration au sein du groupe de codéveloppement professionnel	76
15	Impacts perçus sur le développement professionnel	82

Liste des figures

Figure

1	Réponse à l'intervention (RAI). Adaptation de Desrochers, Laplante et Brodeur (2016).....	12
2	Attentes du groupe de codéveloppement professionnel à l'égard de la collaboration	77
3	Appréciation du groupe de codéveloppement professionnel au regard des attentes initiales	79

Remerciements

Tout au long de ce cheminement, des personnes, de près ou de loin, ont contribué à mon soutien ce qui m'a aidée à mener ce projet à terme. Elles méritent d'être nommées et chaleureusement remerciées.

Je désire remercier ma directrice de recherche, Liliane Portelance, qui est une femme passionnée et rigoureuse. Liliane, merci pour ta confiance et ta générosité. Merci pour ton soutien et ta patience. Nombreuses sont les heures de réflexion que nous avons partagées.

Un merci particulier aux enseignantes et aux intervenantes qui ont fait partie de mon projet de recherche. Sans leur apport, il n'aurait pas été possible d'atteindre ce point culminant dans ma vie professionnelle. Leur confiance, leur ouverture et leur engagement ont permis de travailler dans un but commun. Merci aussi à la Commission scolaire de l'Énergie pour sa confiance et son soutien financier dans ce projet.

Une dernière pensée spéciale va à mon conjoint Jérôme pour son soutien moral et, surtout, pour son écoute et, à mes deux filles, Alice et Mathilde, qui m'ont toujours encouragée dans ma démarche.

Ce point culminant de ma vie professionnelle et personnelle est en partie grâce à des personnes qui, comme moi, travaillent et croient en la réussite des élèves.

À mon père homme d'ambition

À ma mère femme de courage

Introduction

Au fil des ans, les besoins de la société ont changé et, dans tous les milieux, les écoles cherchent à favoriser les apprentissages des élèves dès l'entrée à l'école et, à plus long terme, à agir contre le décrochage scolaire. Selon le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015a), la mission de l'école qui consiste à instruire, socialiser et qualifier les élèves prend tout son sens dans l'encadrement pédagogique et comportemental, puisque celui-ci a pour objet la réussite scolaire, sociale et personnelle de tous les élèves. La population est consciente des retombées d'une éducation de qualité, comme étant un élément crucial du succès des personnes et de la société (Leclerc, 2012). L'école a un mandat de taille. Sa réalisation relève non seulement de la direction, mais bien de toute l'équipe-école. Il est primordial qu'une vision commune soit présente pour avancer dans l'expérimentation de différentes approches éducatives susceptibles de favoriser le développement des élèves et de les soutenir dans leurs apprentissages (Beaumont, Lavoie et Couture, 2011). Une vision commune existe si le milieu scolaire prend conscience qu'il forme une microsociété qui travaille en communauté (CSE, 1998). De plus, un suivi des résultats des actions posées est essentiel. Il demeure la meilleure façon d'intervenir auprès des élèves qui sont susceptibles de ne pas poursuivre normalement leur cheminement scolaire (Hattie, 2017). Une recherche ayant pour but de favoriser la réussite des élèves à risque a été réalisée avec des acteurs d'une école primaire. L'approche méthodologique a nécessité la collaboration

de plusieurs membres de l'équipe-école dans un groupe de codéveloppement professionnel accompagné.

Le premier chapitre de cet essai présente la problématique de la recherche, mettant en évidence la nécessité du dépistage précoce des élèves à risque. Dans le deuxième chapitre, il est question des concepts clés permettant d'approfondir le sens de la question de recherche. Nous présentons les concepts d'élève à risque, de collaboration en milieu scolaire et de développement professionnel. Le chapitre se termine par l'énoncé des objectifs spécifiques de la recherche. Le troisième chapitre est consacré à la présentation de la méthode employée pour atteindre les objectifs de recherche et répondre à la question de recherche. Nous y exposons la stratégie de recherche, le mode de recrutement des participantes, les outils de collecte de données, le déroulement de la démarche de recherche ainsi que les modes de traitement et d'analyse des données. Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats de la recherche : les échanges menant aux interventions concertées de soutien à des élèves à risque, les retombées observées des interventions sur les élèves concernés et les impacts perçus par le groupe sur le développement professionnel de ses membres. Le cinquième chapitre porte sur l'interprétation des résultats. Nous concluons par une synthèse des principaux résultats, l'apport scientifique et social de la recherche ainsi que ses limites. Finalement, nous proposons des pistes de recherche.

Contexte de la recherche

En juin 2016, les enseignants d'une école primaire de la Mauricie ont analysé les résultats de leurs élèves. Dans cette école, le projet éducatif est orienté vers la réussite et il est appliqué par toute l'équipe-école. De plus, les moyens mis en place pour atteindre les objectifs du plan de réussite comportent un suivi rigoureux, plusieurs fois durant l'année scolaire. En outre, une équipe d'intervenants se consacre à la prévention des difficultés d'apprentissage et de comportement des élèves et par la mise en place des moyens les plus appropriés. Et pourtant, les résultats des élèves sont très décevants. En effet, de grandes difficultés d'apprentissage sont observées, et ce, dès la 1^{re} année du primaire; 23 % des élèves sont en échec ou considérés à risque d'échec scolaire en lecture et en écriture. Face à cette situation, les enseignantes du premier cycle sont conscientes de leur manque de formation et de leur manque d'outils; elles éprouvent parfois un sentiment d'incompétence. Voulant agir pour éviter que cette situation problématique ne s'aggrave, elles optent d'abord pour des dispositifs de développement professionnel continu. La direction de l'école leur propose, ainsi qu'aux autres intervenants scolaires, de les aider à améliorer leur pratique professionnelle en leur donnant des occasions d'échanger au sujet des élèves à risque.

L'offre de la direction se concrétise dans la création d'un groupe de codéveloppement professionnel, ce qui suppose une coordination d'efforts communs, des discussions qui encouragent les prises de décision collective et les interventions concertées. Le présent

projet porte sur les interventions de ce groupe dont le but est de favoriser la réussite des élèves à risque.

Chapitre 1

Problématique

La communauté éducative et, particulièrement, les équipes-écoles sont interpellées par le développement et la réussite des enfants dès le début de leur parcours scolaire. Depuis plusieurs années, des actions ont été entreprises dans le but de favoriser la réussite des élèves venant de milieux défavorisés. Pensons, par exemple, au programme d'intervention Stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA), implanté en 2002-2003 dans près de 200 écoles secondaires et, en 2007-2008, dans plus de 500 écoles primaires (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2013a). Ce programme soutenait l'intervention dès les débuts du processus de scolarisation afin de contrer l'impact parfois négatif des conditions sociales, culturelles et économiques qui pèsent sur la trajectoire scolaire des élèves issus de milieux défavorisés (MELS, 2012). Cependant, malgré les efforts investis, le problème persiste toujours. C'est pourquoi une Politique sur la réussite éducative a été récemment déposée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Celle-ci met l'accent sur la réussite éducative et l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification et affirme qu'il est important d'agir tôt auprès des enfants et des élèves. Cette politique orientera, durant les prochaines années, les actions des personnes qui travailleront quotidiennement avec les élèves.

Dans ce chapitre, nous signalons l'importance de prévenir l'échec scolaire. Nous insistons ensuite sur la nécessité d'agir dès le début du parcours scolaire par le dépistage précoce et la mise en place de pistes d'interventions. Puis, nous faisons connaître des

projets déjà menés auprès d'élèves à risque et signalons la nécessité d'expérimenter de nouvelles approches. De là découle la question de recherche. Nous terminons en soulignant l'importance de cette recherche sur les plans scientifique et social. Dans cet essai, l'élève à risque est celui qui présente d'importants facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur ses apprentissages ou ses comportements au regard de l'échec scolaire ou de la socialisation (MELS, 2007).

1.1 Prévenir l'échec scolaire

Depuis plusieurs années, dans les écoles du Québec, le décrochage scolaire est un sujet d'intérêt. Les commissions scolaires sont préoccupées par ce phénomène, qui est aussi un phénomène social. Entre 2003-2004 et 2013-2014, le Québec avait des taux de décrochage supérieurs à la moyenne canadienne de 6,9 %, se situant à 9,4 % (Statistique Canada, 2015). Par contre, la tendance globale est à la baisse (MEESR, 2015b). Le problème du décrochage scolaire est très documenté et médiatisé; la société est préoccupée par ses nombreuses conséquences. L'expression décrochage scolaire réfère ici à la situation du jeune qui ne réussit pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou un diplôme de qualification avant l'âge de 20 ans, soit sept ans après son entrée au secondaire (MEES, 2016). Le milieu scolaire cherche à contrer le phénomène; il déploie d'importants efforts pour mettre en place des mesures préventives dès le début et tout au long du parcours scolaire de l'enfant. Pour optimiser les chances de réussite, la prévention du décrochage scolaire repose notamment sur le dépistage précoce des élèves à risque, la lutte contre l'absentéisme et la personnalisation des parcours (MELS, 2013b). Cette

personnalisation exige d'intervenir adéquatement dans les classes ordinaires par des actions concrètes réalisées avec la collaboration de tous les intervenants scolaires.

1.2 Agir en vue de la réussite de tous dès le début du parcours scolaire

Les élèves à risque présentent des difficultés qui les conduisent vers des retards d'apprentissage ou des troubles du comportement (MELS, 2007). Ces élèves doivent bénéficier principalement de mesures préventives qui permettent de les soutenir dans leur réussite scolaire. Plusieurs programmes de prévention sont prometteurs et ont un impact sur la diplomation au secondaire (Vitaro, 2014). Or, pour que la réussite soit accessible à tous (MELS, 2009), l'école doit être de plus en plus inclusive en offrant à tous les jeunes de recevoir une éducation de qualité, et ce, sans égard aux particularités qu'ils peuvent manifester (Armstrong, 2006; Moran, 2007; UNESCO, 2015). Selon Royer (2011), la classe ordinaire, tout particulièrement au préscolaire et au primaire, doit demeurer le premier choix valorisé pour offrir des services éducatifs à tous les élèves, incluant ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Dans cet ordre d'idées, l'école doit prendre en compte la diversité des élèves et adopter des pratiques d'accueil et d'enseignement susceptibles de permettre à tous d'apprendre et de réussir (Vienneau, 2002). Comme le proposent Rousseau, Vézina et Dionne (2008), tous les acteurs (direction, enseignants, professionnels de l'intervention et autres) doivent prendre le temps de préciser leurs conceptions de l'apprentissage, de la motivation et de la réussite.

La qualité de l'éducation dépend de la qualité de l'enseignement dans son ensemble, mais également des interventions ciblées basées sur la façon dont l'élève apprend le mieux (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). L'enseignant doit être apte à observer les progrès de chacun de ses élèves, ce qui lui permet d'adapter ses interventions aux besoins développementaux des enfants (Purcell & Rosemary, 2007). Avec la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017), la réussite éducative est l'affaire de tous, la société est invitée à adopter une vision d'ensemble de l'éducation et à réaffirmer l'importance d'agir tôt auprès des enfants et des élèves. Agir dès l'entrée à l'école signifie que l'enseignant identifie rapidement l'élève à risque et lui apporte une attention particulière dans le but de favoriser son cheminement scolaire (Royer, 2016). Il est reconnu que l'enfant qui accumule des retards importants développe une faible estime de soi, une perte de motivation, des problèmes de socialisation, de la difficulté à répondre aux exigences de l'école (Potvin & Lapointe, 2010). Il peut se diriger vers de nombreux échecs scolaires. À cet égard, le dépistage précoce s'impose (Médeiros, 2009).

1.3 L'identification précoce des élèves à risque et des interventions appropriées

Prévenir l'échec scolaire nécessite d'agir dès la rentrée à l'école, car plusieurs jeunes enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage ou des difficultés comportementales (Potvin & Paradis, 1994). Selon l'Institut de la statistique du Québec (2013), un enfant sur quatre (26 %) est considéré comme vulnérable dès le préscolaire, c'est-à-dire qu'il présente des difficultés dans au moins un des cinq domaines de développement que sont la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité affective, le

développement cognitif et langagier, les habiletés de communication et les connaissances générales (Ministère de la Famille, 2014). Lors de la transition vers le primaire, il est possible que les enfants identifiés comme vulnérables au préscolaire soient plus à risque de présenter des difficultés d'ajustement, ce qui peut certes avoir un effet sur leur réussite éducative ultérieure (Duval & Bouchard, 2013). Il importe de bien répondre à leurs besoins.

Il existe des moyens d'intervenir auprès des élèves vulnérables. Parmi les moyens suggérés, la réponse à l'intervention (RAI) est bien connue (Desrochers, Laplante, & Brodeur, 2016). La RAI permet d'identifier de façon précoce les élèves qui sont à risque de présenter des difficultés. Depuis quelques années, plusieurs commissions scolaires du Québec s'y intéressent et ont commencé à mettre en application ce moyen de soutenir les élèves à risque. De plus, de nombreuses pratiques associées à la RAI ont été déclarées valables par des procédés scientifiques (Desrochers et al., 2016). La Figure 1 illustre les catégories d'intervention.

Dans la Figure 1, les différentes sections correspondent à trois niveaux d'interventions : les interventions universelles en classe, les interventions ciblées et les interventions spécialisées.

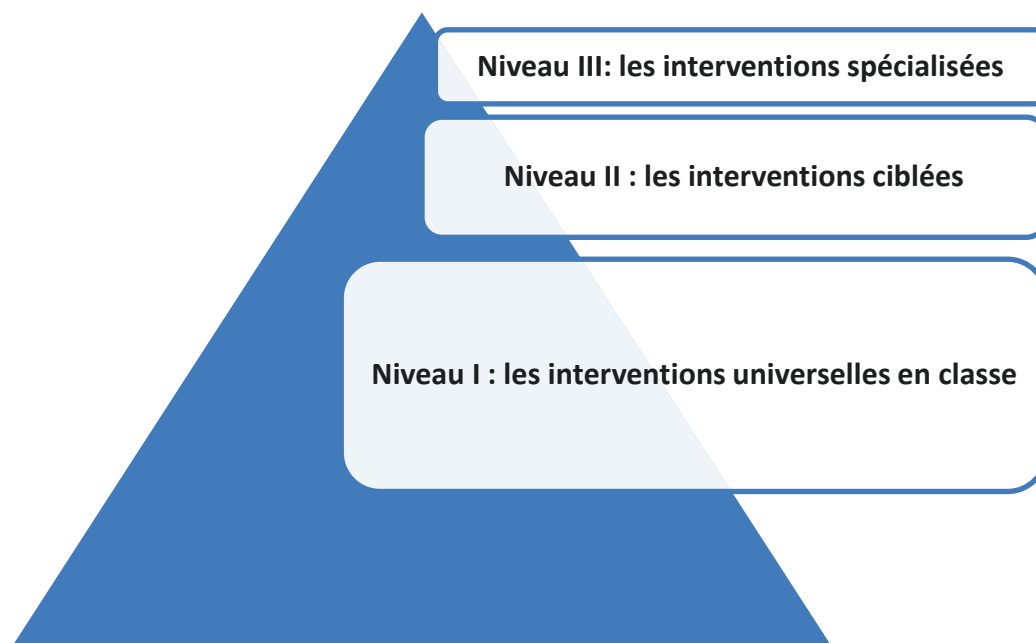


Figure 1. Réponse à l'intervention (RAI). Adaptation de Desrochers, Laplante et Brodeur (2016).

Au niveau I, les interventions dites universelles visent à favoriser le cheminement adéquat de l'ensemble des élèves, soit environ 80 % d'entre eux. À ce premier niveau, elles contribuent à la prévention des difficultés d'apprentissage. Ainsi, les interventions universelles peuvent être considérées comme des interventions préventives. Au deuxième niveau, une intensification des interventions concerne environ 15 % des élèves, ceux qui manifestent des difficultés persistantes en dépit des interventions universelles. Il s'agit alors d'interventions dites ciblées. Au troisième niveau, les interventions spécialisées sont préconisées, lorsque peu de progrès a été observé. Environ 5 % des élèves sont touchés par ce type d'intervention. À ce stade, l'équipe multidisciplinaire est impliquée et des actions doivent être mises en place avec la collaboration des parents dans le cadre d'un plan d'intervention (Desrochers *et al.*, 2016). Les interventions ciblées peuvent répondre

aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage tout autant que des difficultés du comportement. Les interventions universelles préventives et les interventions ciblées sont à privilégier auprès des élèves à risque.

Royer (2015) affirme qu'un programme de prévention et d'intervention auprès des élèves à risque, incluant le dépistage, est efficace dans la mesure où il arrive tôt dans le développement de l'enfant, qu'il est suffisamment intense, qu'il offre des services enveloppants, souples et différenciés, et qu'il mobilise toute l'école et la communauté. La compréhension des besoins de l'élève à risque exige une concertation entre l'enseignant, les intervenants scolaires et les parents. Au fil des ans, différentes interventions ont été planifiées et mises en application auprès des élèves à risque.

1.4 Des pistes d'intervention auprès des élèves à risque

Pour mieux comprendre ce qu'est une intervention, il s'avère important de s'attarder au sens accordé à ce terme. Selon Giasson (1997), l'intervention se réalise dans la zone proximale de développement de l'élève à risque. Elle se déroule sous la forme d'un étayage; il s'agit d'un type d'aide qui s'ajuste aux besoins de l'apprenant. Ce soutien diminue avec le développement des habiletés de l'enfant. Il permet à l'élève à risque de réaliser des tâches de manière autonome. Squalli, Venet et Lessard (2006) affirment que l'intervention vise le développement sociocognitif ou l'apprentissage d'une discipline scolaire, qu'elle peut être individualisée ou se dérouler dans une classe ordinaire. Elle peut aussi viser à remédier aux difficultés mises en évidence, à développer le plein potentiel de

l'élève ou encore être préventive et précoce et viser à modifier la trajectoire développementale de l'élève à risque. Au sens large, la notion d'intervention est utilisée pour désigner une action en direction de populations en difficulté (Fablet, 2007). En milieu scolaire, l'intervention a pour but de renforcer les conditions de la réussite scolaire.

Depuis plus de quarante ans, on assiste à la mise en place de programmes et d'activités ayant pour but de favoriser la réussite des élèves. En 1978, par exemple, le ministère de l'Éducation mettait sur pied le programme Passe-Partout (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003) pour les enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés. Un service d'animation a été mis en place afin de donner aux parents ciblés les outils nécessaires pour favoriser chez leur enfant les attitudes et les pratiques lui permettant de se développer, de grandir et de réussir sur le plan scolaire. Ce programme est toujours en vigueur dans plusieurs commissions scolaires.

En 2013, le programme de la maternelle 4 ans est implanté dans les milieux défavorisés. Il a pour but d'intervenir, avant les débuts de la scolarisation, par des activités diversifiées et significatives pour soutenir le développement global de l'enfant (MELS, 2013c). Des études démontrent l'importance d'intervenir tôt. Ainsi, Morin, Nootens et Montésinos-Gelet (2011) examinent les effets d'interventions préventives expérimentées à la maternelle pour favoriser l'entrée dans l'écrit d'élèves jugés à risque de développer des difficultés en lecture et en écriture. L'étude de Lessard *et al.* (2007, citée par Puentes-Neuman & Cartier, 2007), retrace le cheminement d'élèves identifiés à risque en raison

du cumul de facteurs familiaux, personnels et scolaires et chez qui le risque a abouti au décrochage scolaire. Deux constats sont particulièrement pertinents : l'impact du milieu familial sur la qualité de l'adaptation et de la réussite de l'élève et celui des intervenants scolaires. Selon Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), en contexte d'inclusion scolaire, les parents ont des besoins de formation pour mieux intervenir auprès de leur enfant et soutenir ses efforts d'apprentissage. Dans plusieurs milieux, d'autres initiatives sont prises par des intervenants scolaires. Malgré tous les efforts, la réussite des élèves à risque demeure un défi à relever. Il semble que des facteurs biologiques, socioaffectifs et environnementaux influent sur la trajectoire développementale de l'enfant (MEESR, 2015a).

Les difficultés dans l'apprentissage précoce représentent un sujet d'intérêt pour plusieurs chercheurs. Goupil (1990) les décrit comme des « difficultés diverses, qui ne peuvent être expliquées par une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle » (p. 29). Ce sont aussi les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du *Programme de formation* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Par exemple, un déficit d'attention est un prédicteur de difficultés scolaires (Vitaro, 2014). Selon Stanké (2016), la mise en place de mesures d'intervention préventives permet de réduire de plus de la moitié la prévalence des élèves à risque de développer des difficultés d'apprentissage. Parmi les difficultés d'apprentissage, plusieurs sont mises en évidence lors des activités de lecture. Or, la compréhension en lecture est essentielle à l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires (Médeiros, 2009). C'est pourquoi un

dépistage efficace doit permettre d'évaluer les capacités qui sous-tendent l'apprentissage du langage écrit par le traitement et la conscience phonologiques, la mémoire de travail et l'accès au lexique phonologiques (Stanké, 2016).

Potvin, Nicole, Picher et Roy (2017) favorisent une démarche de prévention des comportements inappropriés dans le but de dépister les élèves à risque. Il importe de souligner que les interventions universelles constituent la base de l'action préventive, parce qu'elles permettent de diminuer la fréquence d'apparition des difficultés scolaires ou comportementales (Potvin et al., 2017). Le Tableau 1 suivant présente la démarche de prévention auprès de l'élève à risque. Les interventions suggérées encouragent les enseignants à analyser les difficultés de leurs élèves de façon systématique et approfondie.

Tableau 1

Démarche de prévention des problèmes de comportements inappropriés

Interventions universelles (préventives)	Interventions ciblées
Établir des relations positives	Offrir un soutien affectif Favoriser les créations de liens significatifs
Utiliser des stratégies éducatives axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence	Développer l'autonomie Développer le sentiment de compétence
Gérer des comportements	Définir et enseigner de façon explicite les attentes à l'égard de l'élève Renforcer positivement les comportements
Organiser la classe	Offrir un environnement structuré (règles, routines, gestion du temps et transitions)

Adaptation de Potvin, Nicole, Picher, et Roy (2017).

1.5 Question de recherche

Une importante problématique touche les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement et met en évidence la nécessité de prévenir le décrochage scolaire. Considérant la persistance du problème, malgré les efforts consentis et les moyens utilisés pour que les élèves réussissent à l'école, nous souhaitons des moyens de prévention et d'intervention susceptibles d'améliorer la situation dès les débuts de la fréquentation scolaire. À notre connaissance, peu de chercheurs se sont penchés sur la question. Morin *et al.* (2011) se sont intéressés aux effets d'interventions préventives en lecture. Lessard

et al. (2007) ont identifié des facteurs qui influencent, à long terme, le décrochage scolaire. Larivée *et al.* (2006) se sont penchés sur les besoins des parents qui veulent aider leur enfant en difficulté d'apprentissage. Toutefois, aucune recherche répertoriée ne rapporte les efforts collectifs des membres d'une équipe-école pour favoriser la réussite des élèves à risque.

Avec la collaboration d'une équipe-école de la région mauricienne, cet essai tente de répondre à la question suivante : comment un groupe de codéveloppement professionnel peut-il intervenir en collaboration dans le but de favoriser la réussite des élèves à risque et d'encourager leurs progrès dès le premier cycle du primaire?

1.6 L'importance de la recherche

Dans un contexte où la persévérance scolaire et la réussite du plus grand nombre d'élèves sont des sujets d'actualité qui mobilisent la société, il importe de se pencher sur les actions à mener auprès des élèves à risque dès leur entrée à l'école primaire. La recherche que nous présentons dans ces pages a une importance à la fois sociale et scientifique.

1.6.1 La pertinence sociale

La réussite des élèves à risque fait couler beaucoup d'encre. C'est un sujet qui préoccupe de nombreux citoyens (Dorval, Méthot, Leduc, & Deschamps, 2017; Fortier, 2018). La société exige que tous les élèves progressent dans leurs apprentissages

(Prud'Homme & Leclerc, 2014). Le dépistage précoce des élèves à risque et la mise en place des plans d'action proposés par un groupe de codéveloppement aideront les élèves concernés à faire des progrès scolaires et, à long terme, leur permettront de réaliser des apprentissages significatifs et durables. De nombreux enseignants et intervenants scolaires pourront s'inspirer des résultats de notre recherche pour intervenir auprès des élèves à risque. Également, des directions d'établissement pourront créer des groupes de codéveloppement avec les membres de l'équipe-école pour étudier des situations problématiques.

1.6.2 La pertinence scientifique

L'état de connaissance sur la réussite des élèves à risque est en constante évolution. Les méthodes utilisées dans cette recherche et les résultats obtenus sont des ressources importantes pour les chercheurs. Selon les écrits que nous avons consultés, peu nombreuses sont les recherches qui s'intéressent aux interventions demandant une collaboration importante de la communauté éducative pour améliorer le cheminement des élèves à risque. Cet essai permet d'approfondir les connaissances sur les interventions susceptibles de répondre aux besoins des élèves à risque ainsi que sur le fonctionnement d'un groupe de codéveloppement professionnel en milieu scolaire.

Dans ce chapitre, nous avons souligné l'importance de prévenir l'échec scolaire. Nous avons vu que le dépistage précoce et la mise en place de pistes d'interventions auprès des jeunes élèves à risque sont essentiels. En considération de ces impératifs, nous avons

annoncé que nous cherchons à comprendre comment un groupe de codéveloppement professionnel peut intervenir en collaboration auprès d'élèves à risque dès leur première année de scolarisation. Dans le prochain chapitre, nous exposerons brièvement les assises théoriques qui permettent d'approfondir l'objet de la recherche.

Chapitre 2

Cadre conceptuel

Dans ce chapitre sont exposés les principaux concepts sur lesquels prend appui le traitement de la question de recherche qui découle de la problématique. Tout d'abord, le concept d'élève à risque est présenté, suivi de la collaboration en milieu scolaire. Puis, le développement professionnel est abordé sous différentes formes. Après avoir posé les assises théoriques, nous présentons les objectifs spécifiques qui guident cette recherche.

2.1 L'élève à risque

Ces dernières années, plusieurs portraits de l'élève à risque ont été tracés. Selon Lupart (2001), l'élève est à risque parce que, sur le plan scolaire, il ne réussit pas. Husted et Cavalluzzo (2001) définissent l'élève à risque comme celui qui a un potentiel d'apprentissage, mais qui n'a pas de succès dans l'école traditionnelle. Pour le MELS (2007), le concept « élèves à risque » correspond à des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leurs apprentissages ou leurs comportements et qui peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de la socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Ces différentes affirmations incitent à centrer l'attention sur les conditions favorisant la réussite scolaire (Squalli *et al.*, 2006), mais aussi sur celles qui peuvent rendre les élèves vulnérables.

Selon Werner (2007), un facteur de risque d'échec scolaire se définit comme un élément qui augmente la probabilité chez l'enfant de développer des difficultés émotionnelles ou comportementales. Plusieurs facteurs de risque d'échec scolaire ont été identifiés, par exemple le sexe (les garçons sont plus nombreux à présenter des difficultés scolaires), les difficultés d'apprentissage, l'estime de soi déficiente, les relations difficiles avec les adultes (personnel de l'école ou famille), une vision négative de l'école, une motivation scolaire insuffisante, un réseau d'amis qui regroupe d'autres élèves à risque ainsi que des difficultés de comportement. Potvin et Lapointe (2010) ont détecté quatre types d'élèves à risque : l'élève peu motivé, celui qui manifeste des difficultés d'apprentissage et celui qui manifeste des difficultés comportementales extériorisées ou intériorisées. Le Tableau 2 suivant présente les caractéristiques observables chez les élèves de chacune de ces catégories.

Ces caractéristiques observables chez les différents types d'élèves à risque ont pour effet de susciter la réflexion sur les conditions permettant de bien accompagner ces enfants. Cela demande du temps et de la concertation au sein des équipes-écoles.

Tableau 2

Caractéristiques observables en fonction du type d'élèves à risque

Manque de motivation	Difficultés d'apprentissage	Difficultés de comportement extériorisées (surréactif)	Difficultés de comportement intériorisées (sous-réactif)
Semble s'ennuyer en classe	A des retards scolaires	Manifeste des difficultés d'adaptation sociale, scolaire et familiale	Manifeste une timidité excessive
N'a pas de problème important de comportement	Fais des efforts, mais travaille lentement	Adopte des comportements inadéquats en classe	Manifeste un état de fatigue
Éprouve de la difficulté à faire des choix	Demande constamment de l'aide	Est considéré comme élève à risque de décrochage au secondaire	Manifeste des signes d'indifférence
Adopte une attitude d'évitement face à l'effort	Adopte une attitude positive face à l'école		Peut développer une anxiété excessive
Peut laisser paraître un état dépressif	A peu d'habiletés sociales		

Adaptation de Potvin et Lapointe (2010).

Pour intervenir adéquatement, il faut cibler les facteurs de risque d'échec scolaire et mettre en place des actions jugées gagnantes. Les facteurs de risque peuvent être contrés par ce que Potvin et Lapointe (2010) nomment des facteurs de protection, à savoir des outils favorisant la persévérance et la réussite scolaires. Les facteurs de protection donnent

des indices conduisant à l'intervention appropriée auprès de l'enfant concerné. Vitaro et Gagnon (2000) définissent un facteur de protection comme un facteur personnel, familial, social ou environnemental diminuant la probabilité de voir apparaître un problème d'adaptation chez l'enfant. Pour Potvin et Lapointe, les facteurs de protection sont répartis ainsi : associés à l'élève lui-même, à la famille, au réseau social et à l'école. Chaque catégorie, présentée dans le Tableau 3 suivant, regroupe des manifestations qui lui sont propres.

Tableau 3

Manifestations des facteurs de protection contre l'échec scolaire

Élève	Famille	Réseau social	École
Posséder de bonnes habiletés sociales	Avoir le soutien émotif des parents	Avoir de bons amis	Entretenir de bonnes relations avec le personnel de l'école
Utiliser des stratégies d'adaptation (résolution de problèmes)	Entretenir une relation de qualité avec un adulte significatif		Participer à des activités parascolaires
Développer une bonne estime de soi	Être supervisé à la maison (règles)		Réussir sur le plan scolaire
	Développer l'autonomie à la maison		

Adaptation de Potvin et Lapointe (2010).

À défaut de facteurs de protection, il y a de fortes probabilités qu'un élève éprouve des difficultés dans son parcours scolaire. Cependant, avec des interventions préventives et ciblées, la situation de l'élève à risque peut être améliorée. Les interventions préventives s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe et les interventions ciblées s'adressent aux élèves qui accusent un retard dans leur apprentissage malgré les interventions préventives (Desrochers *et al.*, 2016). Plus précoce est le dépistage des élèves à risque, moins probable est l'échec scolaire (Médeiros, 2009).

Le dépistage des élèves à risque est une étape primordiale dans l'ensemble des conditions qui favorisent la réussite à l'école. Il peut être réalisé au moyen d'une collecte de données auprès de tous les élèves pour identifier ceux qui sont à risque ou qui font déjà face à des difficultés. Spear-Swerling (2015) mentionne que, pour être en mesure d'intervenir tôt et avant que les difficultés deviennent insurmontables, il est conseillé de faire du dépistage pendant les premières années de scolarisation. Cela permet de guider la préparation d'interventions préventives et ciblées, d'intervenir efficacement, de faciliter la régulation de l'enseignement. Pour mettre en place les interventions préventives et ciblées, l'engagement de la communauté éducative et la collaboration entre les intervenants scolaires sont essentiels (MEESR, 2015a).

2.2 La collaboration

Le concept de collaboration au travail est traité par de nombreux auteurs. Pour Dionne (2003), la collaboration professionnelle correspond à un cadre dynamique dans lequel des

activités conjointes sont effectuées par des collègues qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité. Little (1990) met de l'avant les avantages de la collaboration. Selon elle, les travaux conjoints dans lesquels des enseignants sont impliqués aboutissent le plus souvent à un registre de relations intenses, dans lequel l'enseignant sent qu'il ne peut pratiquement pas accomplir son travail sans l'apport de l'autre ou des autres. La collaboration suscite le partage des responsabilités dans l'amélioration des pratiques professionnelles, l'engagement dans des projets de sens, dans lesquels chacun des membres d'un groupe peut actualiser sa pratique et en tirer une satisfaction, ce qui peut alimenter son sentiment de compétence (Boies, 2012). À cet effet, elle incite à partager des savoirs et des objectifs (Lasley, Matczynski, & Williams, 1992).

Or, la collaboration véritable est exigeante. Elle requiert la constance dans les interactions (Eaker, Dufour, & Dufour, 2004), la coordination des efforts ainsi que des discussions qui encouragent les prises de décision collective et les interventions concertées, analysées et régulées collectivement (Lafortune, 2008). Aussi, le développement de la confiance est une condition essentielle au travail collectif (Garant, Lator, & Bonami, 2010). Selon Baillauquès et Breuse (1993), la collaboration professionnelle et interprofessionnelle prendra place au sein d'une équipe-école si la direction d'établissement assure la synergie entre tous les membres du personnel et encourage le travail en collégialité et l'esprit de collaboration et d'entraide. La direction peut exercer un rôle actif pour cibler les préoccupations pédagogiques ainsi que pour favoriser l'exercice du leadership des enseignants (Leclerc, 2012).

La collaboration se développe dans un groupe si les éléments facilitateurs sont partie prenante du processus : un climat bienveillant et propice au partage (Leclerc, 2012), un contexte organisationnel dynamique, l'engagement des enseignants et des intervenants et celui de la direction (Leclerc & Moreau, 2008). Dans un contexte de partage, la coconstruction de nouvelles idées favorise le développement professionnel des enseignants et des intervenants (Portelance, Borges, & Pharand, 2011).

2.3 Le développement professionnel

Le concept de développement professionnel est souvent associé à la pratique réflexive (Lieberman & Miller, 1990) qui permet au praticien de connaître les forces et les faiblesses de sa pratique (Schön, 1994). Vu ainsi, le praticien est en quelque sorte un apprenant qui construit tout au long de sa carrière différents savoirs, lesquels provoquent des changements dans sa pratique. En effet, selon Barbier, Chaix et Demailly (1994), le développement professionnel est un processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. À cet égard, Day (1999) ajoute que c'est le processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels à un bon exercice professionnel. Selon Hargreaves et Fullan (1992), cette acquisition n'est possible que lorsqu'il y a coopération,

collaboration et culture collective qui caractérisent le groupe d'enseignants et d'intervenants dans une institution donnée.

Les expériences sont à la base du développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005), mais elles ne suffisent pas. Butler (2005) s'intéresse au développement professionnel des enseignants. L'auteure formule trois recommandations : soutenir les enseignants dans la coordination de cadres théoriques par la réflexion sur la pratique authentique; faciliter l'autorégulation des pratiques en amenant les enseignants à s'engager dans des recherches collaboratives ancrées dans des activités authentiques; fournir de l'information aux enseignants pour soutenir la révision de leurs cadres théoriques. En d'autres termes, le développement professionnel peut amener les enseignants à intégrer les connaissances issues de la recherche (CIR) dans leur quotidien. Encore faut-il que les enseignants consultent des écrits pour connaître les résultats de recherche en éducation. À ce sujet Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard (2007) affirment que 33 % des enseignants et des professionnels de l'enseignement ne font aucun usage des CIR dans leurs pratiques. Dans tous les cas, le praticien est au cœur de son développement professionnel. Entouré de ses collègues, il peut progresser à leur contact. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2014), le développement professionnel est avant tout un processus collectif qui nécessite un accompagnement et un soutien actif. Il existe de plus une approche collaborative qui favorise le codéveloppement professionnel.

2.3.1 La communauté d'apprentissage professionnelle

Au cours des dernières années, les communautés d'apprentissage professionnelles ont pris un essor important dans le monde de l'éducation. C'est au début des années 1990 que le concept a été créé (Leclerc, 2012). Bien qu'il n'y ait pas de définition universelle de ce qu'est une communauté d'apprentissage professionnelle, il existe un consensus dans les écrits scientifiques pour affirmer qu'il s'agit d'un regroupement d'individus qui travaillent en collaboration pour améliorer le rendement des élèves; qui exercent une pratique réflexive et qui cherchent constamment à se perfectionner sur le plan professionnel (Prud'Homme & Leclerc, 2014). Une école qui fonctionne en tant que communauté d'apprentissage professionnelle présente toujours une culture de collaboration (Eaker *et al.*, 2004). Dans un climat collaboratif, l'équipe-école s'entend sur une vision commune, sur les valeurs et les objectifs de l'établissement. Le leadership de la direction joue un rôle très important à cet égard. Il soutient l'engagement, la ténacité, l'optimisme et l'établissement de relations sociales solides et respectueuses (Hulley & Dier, 2005). L'influence du leader se traduit par un effet direct sur les pratiques des enseignants qui, à leur tour, ont une influence sur la réussite scolaire (Dufour & Marzano, 2011).

Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) décrivent la communauté d'apprentissage comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique et l'acquisition d'un savoir individuel et collectif. Dans sa dimension affective, elle encourage le partage de savoirs et le soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, elle sert à l'émancipation de ses membres,

notamment par l'utilisation des connaissances issues de la recherche. Une communauté d'apprentissage constitue une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour améliorer la pratique professionnelle. Elle donne généralement lieu au codéveloppement professionnel de ses membres (Payette & Champagne, 2010).

2.3.2 Le codéveloppement professionnel

Le codéveloppement professionnel est possible lorsque les personnes qui se regroupent partagent les mêmes buts et s'entendent sur une démarche de résolution de problème (Payette & Champagne, 2010). Il se produit si les membres du groupe croient pouvoir apprendre les uns des autres, par la réflexion et l'échange régulier sur des préoccupations professionnelles, afin d'améliorer et de consolider leur pratique (Mercure, 2001). L'expérience de chacun devient une ressource pour tous. Par exemple, les membres d'un groupe de codéveloppement professionnel peuvent étudier une situation problématique vécue par un participant en partageant des savoirs pratiques et des connaissances théoriques. Le partage d'expériences professionnelles permet de réfléchir individuellement et collectivement. Les échanges représentent un moyen de favoriser la résolution de problème et de créer une culture collaborative (Marzano, Waters & McNulty, 2016). Par ailleurs, la réflexion du groupe nécessite l'engagement de tous à travailler en collaboration (Mokhtari, Thoma, & Edwards, 2009). Ainsi, le groupe de codéveloppement professionnel favorise la coconstruction de savoirs (Dionne, 2003) lorsque la collaboration interprofessionnelle est réelle. Essentiellement, le but des

échanges est d'apprendre sur sa propre pratique, en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique, à la lumière des écrits de spécialistes en éducation. L'apprentissage et le travail en groupe sont des éléments centraux du codéveloppement professionnel (Michaud & Bouchamma, 2013). Payette et Champagne (2010) proposent une approche qui soutient le codéveloppement professionnel. Nous y reviendrons dans le chapitre 3.

Dans le cadre de cet essai, des membres d'une équipe-école se sont regroupés en vue d'améliorer leurs pratiques de soutien aux élèves à risque. Leurs efforts collaboratifs, au sein d'une communauté d'apprentissage susceptible de favoriser le codéveloppement professionnel, avaient conséquemment pour but d'assurer le progrès scolaire de ces élèves.

Dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances sur le soutien aux élèves à risque offert par les membres d'un groupe de codéveloppement professionnel, les objectifs spécifiques de cet essai sont les suivants :

1. Décrire les échanges menant aux interventions concertées de soutien à des élèves à risque;
2. Décrire et comprendre les interventions et les retombées observées chez les élèves concernés;
3. Vérifier l'appréciation de la collaboration au sein du groupe et identifier les impacts sur le développement professionnel de ses membres.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les principaux concepts sur lesquels prend appui le traitement de la question de recherche, soit les concepts d'élève à risque, de collaboration et de développement professionnel. Pour terminer, nous avons énoncé les objectifs spécifiques qui guident notre recherche. Dans le prochain chapitre, il sera question de la méthodologie.

Chapitre 3

Méthodologie

La recherche a pour objectif général de connaître et d'analyser les interventions d'un groupe de codéveloppement professionnel visant à favoriser la réussite des élèves à risque dès le premier cycle du primaire. Les deux premiers objectifs spécifiques se rapportent aux échanges au sein du groupe, aux retombées observées des interventions sur les élèves concernés. Le troisième porte sur l'appréciation de la collaboration et les impacts perçus du groupe sur le développement professionnel de ses membres. Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour atteindre ces objectifs. Il est divisé en cinq parties : le type de recherche, les participantes, les méthodes et la collecte des données, le traitement de l'analyse des données ainsi que le déroulement des rencontres du groupe.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche qualitative s'inscrit à l'intérieur du paradigme interprétatif et socioconstructiviste (Savoie-Zajc, 2000). La recherche qualitative interprétative menée ici se situe dans l'ensemble des travaux ayant pour but de comprendre un phénomène et de l'analyser dans ses manifestations concrètes (Dionne, 2009). Le travail collaboratif au sein d'un groupe de codéveloppement professionnel est étudié sous un angle particulier, le soutien aux élèves à risque dès le début du primaire. Le paradigme socioconstructiviste renvoie aux recherches qui suscitent des interactions et des échanges au cœur d'une démarche réflexive (Lafortune, 2008). Dans un contexte donné, il renvoie à une démarche susceptible de favoriser un changement particulier (Lafortune, 2008). Dans la présente

recherche, la perspective socioconstructiviste, au sein d'un groupe de codéveloppement professionnel, vise l'amélioration des interventions relatives au parcours scolaire d'élèves à risque.

La stratégie utilisée dans cette recherche correspond à la recherche collaborative. Pour Lefrançois (1997), la recherche collaborative est une démarche d'investigation scientifique impliquant une coopération étroite entre des personnes œuvrant dans le domaine de la recherche et de l'intervention. Elle renvoie à une démarche d'exploration d'un objet qui conduit à la coconstruction de savoirs autour d'une pratique professionnelle (Desgagné, 1998). Morrissette (2013) ajoute que l'approche collaborative, en visant un rapprochement entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, représente une occasion de développement professionnel pour les participants.

Dans cette recherche collaborative, la personne qui accompagne le groupe de codéveloppement professionnel est à la fois chercheuse et directrice de l'école primaire. Dans cette situation, suivant les recommandations de Payette et Champagne (2010), elle doit adopter la posture d'une animatrice observatrice désireuse de comprendre les échanges, de découvrir les retombées observables des interventions sur les élèves ciblés, de vérifier l'appréciation de la collaboration et d'identifier les impacts sur le développement professionnel des membres du groupe.

3.2 Les participantes

Le processus de recrutement des participantes s'est déroulé à l'école lors d'une rencontre individuelle de la chercheuse avec les membres de l'équipe-école qui interviennent auprès des élèves du premier cycle du primaire. Le projet, proposé par la directrice et accepté par l'équipe-école, a été présenté aux quatre enseignantes du 1^{er} cycle et aux intervenantes concernées : la conseillère pédagogique, l'orthopédagogue, l'orthophoniste, la psychoéducatrice, la psychologue, la technicienne en éducation spécialisée. Toutes ont accepté de participer au projet et de viser ensemble l'atteinte de l'objectif général de la recherche. Mentionnons qu'elles ont toutes à cœur l'amélioration de la situation scolaire des élèves à risque. Les participantes se sont engagées à échanger, durant cinq rencontres d'une durée approximative de trois heures sur des stratégies d'intervention auprès des élèves à risque. Les rencontres sont animées par la chercheuse, directrice de l'école. Aussi, les enseignantes et les intervenantes ont accepté de lire des textes issus de recherches en éducation avant chacune des rencontres et d'en discuter au cours des rencontres, et ce, dans le but de faire des liens entre savoirs théoriques et expérientiels et de connaître des moyens d'intervenir auprès des élèves à risque.

D'un commun accord et avant le début des rencontres formelles du groupe, les enseignantes ont procédé au dépistage des élèves à risque de leur groupe-classe, ce qui a permis d'identifier les élèves vulnérables. À cet effet, elles ont rempli un questionnaire (Potvin & Lapointe, 2010) à la fin octobre, c'est-à-dire deux mois après le début de l'année scolaire. Chaque enseignante était invitée à répondre à des questions au sujet de chacun

des enfants qui semblent vulnérables et à mentionner le type de difficultés qu'il éprouve. Cette étape préalable a permis d'identifier les élèves à risque, présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou qui manquent de motivation scolaire.

3.3 Méthodes de collecte des données

La collecte des données s'est effectuée durant l'année scolaire 2016-2017. Les deux principales méthodes de collecte sont le questionnaire et la prise de notes par la chercheuse lors des rencontres de codéveloppement professionnel.

La prise de notes qui a servi à rédiger le compte rendu des rencontres est utilisée par la chercheuse afin de garder le plus fidèlement possible les traces des échanges, et ce, quant aux propos de chacune des intervenantes. Cet exercice a été exécuté avec précision afin d'assurer la fidélité des données. Ces données servent à atteindre les deux premiers objectifs de l'essai : décrire les échanges entre les membres du groupe menant aux interventions concertées de soutien à des élèves à risque; décrire et comprendre les interventions et analyser les retombées observées sur les élèves concernés. Elles ont d'abord été regroupées selon l'élève à risque dont la situation problématique a été traitée par le groupe. Pour chacun de ces élèves, les données sont associées aux participantes qui ont pris la parole pendant les rencontres.

Pour atteindre le troisième objectif de la recherche, vérifier l'appréciation de la collaboration au sein du groupe et identifier les impacts sur le développement

professionnel de ses membres, trois outils de collecte des données ont été utilisés : un questionnaire pendant l'activité brise-glace au début de la première rencontre du groupe, un questionnaire lors de cette première rencontre et un autre questionnaire lors de la dernière rencontre. L'activité brise-glace avait pour but de connaître les attentes à l'égard du groupe et les difficultés rencontrées au quotidien (voir Appendice A). L'animatrice chercheuse a utilisé les pétales d'une fleur. Chacun des membres du groupe a écrit ses attentes et ses difficultés sur un pétale. L'ensemble des pétales a formé une fleur. Cette première partie de l'activité a été suivie d'un partage. Le premier questionnaire avait pour but de connaître l'importance accordée à la collaboration au sein du groupe et de préciser les attentes à cet égard (voir Appendice B). Il comportait deux parties : l'une sur l'importance accordée à différents aspects de la collaboration et l'autre sur les attentes. Le deuxième questionnaire visait à vérifier la satisfaction des attentes, à partir des mêmes énoncés que dans le premier questionnaire, et les perceptions de la portée des rencontres sur le développement professionnel (voir Appendice C). Il était composé de questions fermées concernant la satisfaction des attentes et de questions ouvertes sur la perception de la portée des rencontres. Tous les énoncés des questions fermées étaient déjà dans le premier questionnaire. Parmi les six questions ouvertes, nous avons retenu pour analyse les réponses aux trois questions portant sur la perception de la portée des rencontres et l'appréciation de l'expérience au sein du groupe. Les données collectées au moyen des deux questionnaires et lors de l'activité brise-glace se rattachent au troisième objectif de l'essai.

Les enseignantes et les intervenantes ont été invitées à écrire dans un journal réflexif (voir Appendice D) au sujet des éléments marquants et des retombées anticipées. Les journaux réflexifs n'ont pas été lus par la chercheuse afin de favoriser la réflexion individuelle. Par ailleurs, ils ont pu susciter chez les membres du groupe la prise de conscience de leur développement professionnel au contact les uns des autres.

Le Tableau 4 donne un aperçu des méthodes de collecte des données utilisées pour atteindre les objectifs spécifiques de la recherche.

Tableau 4

Méthodes de collecte des données

Objectifs spécifiques de recherche	Décrire les échanges menant aux interventions concertées de soutien à des élèves à risque	Décrire et comprendre les interventions et les retombées observées chez les élèves concernés	Vérifier l'appréciation de la collaboration au sein du groupe et identifier les impacts sur le développement professionnel de ses membres
	Prise de notes pendant les rencontres	Prise de notes pendant les rencontres	Questionnaire de l'activité brise-glace Questionnaire 1 Questionnaire 2
Outils de collecte des données			

3.4 Le traitement et l'analyse des données

Le traitement et l'analyse des données du questionnaire de l'activité brise-glace, des rencontres du groupe et des questions ouvertes des deux autres questionnaires s'appuient sur le modèle d'analyse de l'Écuyer (1990) : lectures flottantes, repérage d'unités de sens, définition de catégories, analyse et synthèses partielles. Le travail a consisté en premier lieu à lire et annoter plusieurs fois les comptes rendus et les réponses aux questions ouvertes des questionnaires. Ensuite, les annotations ont permis de repérer les unités de sens et d'en extraire une catégorisation. En ce qui concerne les rencontres du groupe, des

synthèses ont conduit à la construction de plusieurs tableaux. Ceux-ci exposent les résultats portant sur les interventions, le niveau d'intervention, les intervenants impliqués, incluant les enseignantes, et le suivi des interventions. Pour ce qui est des trois questionnaires, la catégorisation a émergé de l'analyse des réponses aux questions ouvertes. Des synthèses ont été rédigées. Elles ont donné lieu à des tableaux, comportant des catégories, qui révèlent les difficultés professionnelles (tâches et élèves), les attentes à l'égard de la collaboration (savoirs, relations, pratique réflexive) et les impacts perçus des activités du groupe sur le codéveloppement professionnel de ses membres (attitudes professionnelles, savoirs professionnels, sentiment de compétence professionnelle).

Les réponses aux questions fermées des deux questionnaires (questionnaire 1 et questionnaire 2) ont été traitées manuellement à l'aide de la fonction graphique du logiciel Word. Cette opération d'insertion des données dans le gabarit a abouti à deux figures qui présentent l'appréciation relative de chacun des aspects de la collaboration. À partir des réponses aux questions fermées des questionnaires, deux figures ont été tracées.

Le Tableau 5 résume le traitement et l'analyse des données en référence des objectifs spécifiques de la recherche.

Tableau 5

Traitement et analyse des données

Objectifs spécifiques de recherche			
	Décrire les échanges menant aux interventions concertées de soutien à des élèves à risque	Décrire et comprendre les interventions et les retombées observées chez les élèves concernés	Vérifier l'appréciation de la collaboration au sein du groupe et identifier les impacts sur le développement professionnel de ses membres
Traitement et analyse des données	Lectures flottantes, repérage d'unités de sens, définition de catégories, analyse et synthèses partielles		
			Traitement manuel à l'aide de la fonction graphique du logiciel Word et figures résultantes

3.5 Le déroulement des rencontres du groupe

En nous inspirant des écrits de Payette et Champagne (2010), nous avons établi le fonctionnement et la démarche du groupe. Le but premier d'un groupe de codéveloppement professionnel est de se pencher sur des situations problématiques et de voir ensemble comment tenter de les améliorer. Les membres doivent être prêts à apprendre les uns des autres. Le groupe qui réunit des participants de formations professionnelles diversifiées peut bénéficier d'une grande variété de points de vue et d'apports.

Dans le cadre de cette recherche, il a été possible d'organiser des rencontres du groupe, pour étudier collectivement les difficultés des élèves à risque et tenter de trouver ensemble, par l'entraide, des moyens d'aider chacun d'eux. Pour atteindre ce but, les personnes doivent poser les actions décidées en groupe.

Pour le déroulement des rencontres d'un groupe de codéveloppement professionnel, Payette et Champagne (2010) proposent une démarche divisée en six séquences (voir Tableau 6). Ces étapes ont été expliquées au groupe à sa première rencontre et elles ont servi de cadre pour le fonctionnement du groupe durant chacune des cinq rencontres.

Tableau 6

Déroulement des rencontres du groupe de codéveloppement professionnel

Étape	Enseignante	Autres membres	Animatrice (directrice)
1. Exposé de la situation problématique	Objectiver, aller à l'essentiel	Écouter, retenir ses réactions	Rappeler l'objectif fondamental : aider l'enseignante à énoncer la problématique avec précision.
2. Clarification de la situation problématique : questions d'information	Être concrète et précise	Poser des questions pertinentes et ne pas proposer des solutions	Attribuer le droit de parole, encadrer les interventions, reformuler
3. Échanges des membres du groupe	Formuler ses attentes	Exprimer son point de vue	S'assurer que les échanges sont productifs
4. Réactions et commentaires, suggestions des autres membres	Prendre des notes et faire part de ses réactions, si nécessaire	Formuler des suggestions pour améliorer la situation problématique	Vérifier la compréhension des personnes
5. Synthèse et plan d'action	Résumer les actions choisies	Orienter sa réflexion vers des actions adaptées aux besoins de l'enseignante	Intervenir en étant centrée sur les besoins de l'enseignante
6. Appréciation de la rencontre du groupe de codéveloppement	Exprimer ses commentaires et ses apprentissages	Partager ses commentaires, nommer ses apprentissages	Faire le point avec les membres du groupe

Adaptation de Payette et Champagne (2010).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons adapté au contexte le déroulement proposé par les auteurs. Avant chaque rencontre, l'enseignante qui présente un cas d'élève à risque a un canevas à remplir (voir Appendice E). Sa présentation est suivie de questions de clarification et de compréhension de la part des autres membres du groupe, puis d'échanges. Les membres livrent leurs impressions, leurs perceptions et leurs suggestions. Des stratégies d'intervention, en référence à des textes lus, sont proposées. (Notons que les participantes lisaient un texte avant chaque rencontre à la demande de l'animatrice chercheuse : *La lutte à l'analphabétisme dès la maternelle* de Dion-Viens (2016); *Stratégies d'enseignement efficaces selon Hattie et Marzano* de Barriault (2016); *Que sait-on à propos de l'enseignement de la calligraphie ?* de Montesinos-Gelet (2017); *Persévérance et réussite scolaire au primaire : pistes d'action proposées par des chercheurs québécois* (MEES, 2014); *L'ergothérapie en milieu scolaire* de l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (2009)). Les échanges conduisent à la formulation de suggestions d'action à poser auprès de l'enfant concerné. Chacune des participantes s'engage à mettre en place les suggestions qui la concernent pour pouvoir, lors de la rencontre suivante, participer à la présentation du cheminement de l'élève. La synthèse (étape 5) est ainsi constituée d'un plan d'action coconstruit par les membres et à la réalisation duquel chacun s'engage à collaborer par des actions concrètes. Une partie des rencontres ultérieures est consacrée à un retour sur la mise en place du plan d'action et sur les retombées observées des actions sur l'élève à risque dont la situation problématique a été traitée lors de la ou des rencontres précédentes.

Il s'avère important de préciser le rôle de l'animatrice chercheuse qui, dans cette recherche, est la directrice d'établissement scolaire. Son rôle est essentiellement d'organiser et d'animer. En tant qu'organisatrice elle a coordonné l'horaire des rencontres selon la disponibilité des intervenants et des suppléants, préparé l'ordre du jour et sélectionné des textes à lire. En tant qu'animatrice du groupe de codéveloppement professionnel, elle a respecté les conseils de Payette et Champagne (2010) : aider l'enseignante (qui présente le cas d'un élève à risque) à énoncer la situation problématique avec précision, attribuer le droit de parole, encadrer les interventions, vérifier la compréhension, rappeler le cadre temporel et clore les rencontres en faisant le point avec les participantes. Elle a porté une attention particulière à deux recommandations : ne pas donner son avis et éviter d'influencer les prises de décision collective.

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs spécifiques de la recherche. Le type de recherche, les participantes, les méthodes et la collecte de données, le traitement et l'analyse des données ainsi que le déroulement des rencontres du groupe de codéveloppement professionnel ont été exposés. Dans le prochain chapitre, nous révélerons les résultats obtenus.

Chapitre 4

Présentation des résultats

Ce chapitre résulte de l'analyse des données collectées au moyen des méthodes et des outils décrits dans le chapitre précédent. Nous décrivons les échanges du groupe menant aux interventions concertées de soutien à des élèves à risque. Nous révélons les interventions et les retombées observées chez les élèves concernés. Nous présentons les impacts perçus de la collaboration sur le développement professionnel de ses membres. Les participantes sont quatre enseignantes et six intervenantes (conseillère pédagogique, orthopédagogue, orthophoniste, psychoéducatrice, psychologue, technicienne en éducation spécialisée).

4.1 Les échanges menant aux interventions

Devant l'augmentation du nombre des élèves éprouvant des difficultés comportementales et d'apprentissage, les membres du groupe de codéveloppement professionnel disent vouloir mettre en œuvre des pratiques adaptées et prometteuses. Selon eux, l'apparition précoce des difficultés scolaires, la défavorisation socioéconomique et le manque de collaboration de certains parents sont des éléments qui obligent à adapter les façons de faire. Ils considèrent que les échanges menant aux interventions auprès des élèves à risque sont très importants lors des rencontres du groupe. La chercheuse observe que les membres se connaissent bien, s'entraident déjà dans le quotidien, partagent leurs choix pédagogiques, semblent avoir du plaisir à travailler

ensemble et ont une vision commune de leur travail auprès des élèves à risque. Bref, une certaine cohésion et un esprit de coopération semblent déjà caractériser le groupe.

Dans les sections qui suivent, nous exposons les échanges qui ont eu lieu lors de la première rencontre du groupe. Ces échanges, caractérisés par les questionnements et la réflexion, ont mené à des interventions auprès des élèves à risque. Parmi les cas d'élèves à risque traités par le groupe, nous n'en retenons que deux, étant donné les règles relatives au nombre maximal de pages de cet essai. Le premier cas concerne une élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage et le second un élève ayant des difficultés de comportement extériorisées et des difficultés d'apprentissage. Les deux élèves sont au premier cycle du primaire. Dans cet essai, nous n'avons pas pu nous attarder au contexte éducatif et aux activités des participantes, incluant leurs approches professionnelles.

4.1.1 Les échanges autour du cas d'une élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage

En nous appuyant sur la typologie de Potvin et Lapointe (2010), il est possible d'affirmer que le premier cas d'élève à risque étudié par le groupe concerne une élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous rapportons les échanges entre les membres du groupe en les regroupant selon les étapes de Payette et Champagne (2010), comme indiqué dans le chapitre précédent. Nous avons éliminé l'étape 3 puisque la clarification de la situation problématique est englobée dans les échanges.

4.1.1.1 Exposé de la situation problématique par l’enseignante. La situation problématique est exposée par une enseignante. Nous avons regroupé ses propos et les avons subdivisés en cinq dimensions.

4.1.1.1.1 Dimension cognitive. L’élève, que nous nommons Marina, est en 1^{re} année du premier cycle du primaire. Elle manifeste déjà de grandes difficultés d’apprentissage. Elle éprouve de grandes difficultés en lecture de même qu’en mathématiques. Par exemple, elle ne sait pas nommer et reconnaître les nombres, ne comprend pas ce que représente le calendrier, ne retient pas les sons associés aux lettres de l’alphabet et aux syllabes. Marina ne se sent pas concernée par ce qui est enseigné dans la classe. L’enseignante observe chez elle un manque d’attention et de concentration. Les devoirs et leçons sont négligés à la maison.

4.1.1.1.2 Dimension sociale. Marina a des amis, elle semble populaire. Elle entretient une bonne relation avec les adultes.

4.1.1.1.3 Dimension langagière. Une demande de service en orthophonie a été déposée à la fin de son préscolaire. Le service n’a pas encore été offert.

4.1.1.1.4 Dimension physique et motrice. Rien n’est à souligner au sujet de l’apparence physique et de la motricité.

4.1.1.1.5 Dimension affective. Marina ne demande pas d'aide lorsqu'elle en a besoin. Il lui arrive de pousser un autre élève pour attirer l'attention des adultes. Elle dit s'ennuyer de sa mère.

4.1.1.2 Clarification de la situation et besoins de l'enseignante. L'enseignante a vu la mère une seule fois, c'était au début de l'année. Cette mère ne s'est pas présentée lors de la première rencontre de parents. Le père ne semble pas impliqué dans l'éducation de sa fille. L'enseignante souligne que la mère ne semble pas outillée pour aider son enfant.

Il n'y a aucune évaluation intellectuelle dans le dossier de l'élève. Marina a été vue deux fois par l'orthopédagogue; selon elle, l'enfant a des problèmes quant à la phonologie. Toutefois, ses phrases sont structurées. L'enseignante se demande si le rythme de son enseignement est trop rapide pour Marina. Elle veut des moyens pour aider cette élève.

4.1.1.3 Suggestions et commentaires du groupe. Des suggestions et commentaires du groupe sont énoncés par plusieurs membres du groupe. Nous faisons la synthèse de leurs propos.

4.1.1.3.1 Psychologue. Selon la psychologue, il faut observer l'enfant davantage pour être en mesure de bien identifier ses difficultés. Elle propose de commencer par un dépistage. L'évaluation intellectuelle pourrait être utile. Face au problème d'inattention, elle propose à l'enseignante de diminuer les stimuli visuels et sonores dans la classe, de

donner une consigne à la fois, d'interpeller l'enfant pour qu'elle se sente davantage concernée quand l'enseignante intervient.

4.1.1.3.2 Psychoéducatrice. La psychoéducatrice mentionne qu'il faudrait outiller la mère pour la période des devoirs et leçons. Elle propose de vérifier si la mère a besoin d'aide à propos de la routine à la maison.

4.1.1.3.3 Orthopédagogue. L'orthopédagogue informe le groupe qu'elle vient de commencer le suivi de Marina. Elle a commencé avec l'amélioration de la conscience phonologique de l'élève.

4.1.1.3.4 Collègue enseignante. Une enseignante parle de l'importance de communiquer rapidement avec la mère pour l'informer des difficultés observées chez son enfant. Elle croit aussi qu'un jumelage avec un élève du 3^e cycle pourrait être bénéfique lors des périodes de lecture. Cela pourrait stimuler la motivation de Marina. L'enseignante suggère de plus à sa collègue de demander à l'enfant de s'asseoir près d'elle dans le but de mieux vérifier si l'élève comprend ce qui est enseigné. Finalement, elle croit que la modélisation serait bénéfique.

4.1.1.3.5 Conseillère pédagogique. La conseillère pédagogique précise que, s'il n'y a pas d'améliorations à la suite des interventions de l'orthopédagogue relatives à la

conscience phonologique, il faudrait recommencer les mêmes interventions avant d'aborder la fusion des syllabes. Selon elle, il est important d'« asseoir les bases ».

4.1.1.3.6 Éducatrice spécialisée. L'éducatrice spécialisée dit qu'elle pourrait jumeler Marina avec un autre élève pour que l'enfant apprenne à nommer et reconnaître des nombres (11 à 20). Elle propose de fournir son matériel à la mère pour que celle-ci puisse faire les mêmes interventions à la maison en vue de solidifier cet apprentissage.

4.1.1.3.7 Orthophoniste. Marina est en attente d'une évaluation orthophonique. D'ici là, l'enfant peut recevoir un soutien indirect. L'orthophoniste s'offre pour préparer des petits exercices que l'éducatrice pourra utiliser pour améliorer ses interventions.

4.1.1.4 Plan d'action. De ces échanges découle une liste de propositions susceptibles d'améliorer la situation de Marina. Voici, dans le Tableau 7, les interventions faisant partie du plan d'action à mettre en place auprès de l'élève.

Pour aider Marina à affronter ses difficultés en lecture et en mathématiques et à améliorer ses capacités d'attention, tous les membres du groupe de codéveloppement professionnel s'engagent dans la mise en place du plan d'action établi. Le tableau indique bien la nécessité de la contribution de chacun.

Tableau 7

Plan d'action pour l'élève peu motivée ayant des difficultés importantes d'apprentissage

Interventions	Niveau d'intervention	Intervenants impliqués
Observations et dépistage	Préventive	Psychologue et enseignante
Mise en place des moyens proposés face à l'inattention	Préventive	Enseignante
Soutien aux parents (devoirs et leçons, routine à la maison)	Préventive	Psychoéducatrice et enseignante
Mise en place de cliniques en conscience phonologique	Ciblée	Orthopédagogue et conseillère pédagogique
Communication avec la mère	Préventive	Enseignante
Jumelage avec un élève du 3 ^e cycle	Préventive	Enseignante
Aide quotidienne pour l'apprentissage des nombres	Ciblée	Éducatrice spécialisée et parents
Soutien indirect	Préventive	Orthophoniste et éducatrice spécialisée

4.1.2 Les échanges autour du cas d'un élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage

Le deuxième cas d'élève à risque étudié par le groupe concerne, en se référant à la typologie de Potvin et Lapointe (2010), un élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous rapportons les échanges entre les membres du groupe en les regroupant de nouveau selon les étapes proposées par Payette et Champagne (2010).

4.1.2.1 Exposé de la situation problématique par l'enseignante. La situation problématique est exposée par une autre enseignante du groupe. Nous faisons la synthèse de ses propos en les répartissant en cinq dimensions.

4.1.2.1.1 Dimension cognitive. L'élève, que nous nommons Félix, est en 2^e année du premier cycle du primaire. Il a de grandes difficultés d'apprentissage en écriture. Par exemple, il écrit au son, c'est-à-dire qu'il fait plusieurs fautes d'orthographe lexicale. Il peut écrire « bato » au lieu de bateau. Félix a de la difficulté à encoder les mots enseignés, plus précisément à faire le lien entre phonème et graphème. Il n'a pas de difficultés importantes à développer les autres compétences disciplinaires. Les devoirs et leçons à la maison sont négligés et ne sont généralement pas complétés.

4.1.2.1.2 Dimension sociale. Félix a des amis, mais il initie souvent des conflits pendant la récréation. Il rapporte toutes les situations à son avantage. Félix est un enfant qui répond aux adultes d'une manière irrespectueuse. Il soutient le regard lorsque son enseignante le réprimande. Par exemple, il lui arrive de répondre à son enseignante : « Tu me lâches pas, arrête de me regarder ». Cet enfant a une attitude négative, il veut prendre les décisions lui-même et il s'oppose aux règles de la classe.

4.1.2.1.3 Dimension langagière. Rien n'est à souligner au sujet du langage.

4.1.2.1.4 Dimension physique et motrice. Rien n'est à souligner au sujet de l'apparence physique et de la motricité. Félix participe bien en éducation physique.

4.1.2.1.5 Dimension affective. Félix est un enfant qui vit des difficultés à la maison. Lors de la première rencontre de parents, sa mère semblait découragée et elle pleurait. Elle dit ne plus savoir quoi faire et se sent dépassée par le « caractère difficile » de son enfant.

4.1.2.2 Clarification de la situation et besoins de l'enseignante. L'enseignante a vu la mère de Félix lors de la première rencontre de parents et l'a contactée à quelques reprises étant donné les comportements inappropriés et perturbateurs de l'enfant. La mère dit qu'elle a un nouveau conjoint et que la relation de celui-ci avec Félix semble difficile. Selon elle, le père de l'élève ne s'implique pas dans l'éducation de son fils; il le voit une fin de semaine sur deux. Félix est l'unique enfant du couple. Aux yeux de l'enseignante, la mère ne semble pas outillée pour aider son enfant. Malheureusement, cette famille ne bénéficie pas des services externes, c'est-à-dire qu'elle ne reçoit pas de soutien en travail social ou en psychoéducation. Un autre aspect de la situation problématique est mentionné par l'enseignante : elle se demande s'il y a une incompatibilité de caractère entre elle-même et l'élève. Elle dit que les comportements d'opposition de Félix la bouleversent et elle se sent démunie face aux agissements de celui-ci. Elle veut des moyens pour mieux intervenir.

4.1.2.3 Suggestions et commentaires du groupe. Des suggestions et commentaires du groupe sont énoncés par plusieurs membres du groupe. Nous faisons la synthèse de leurs propos.

4.1.2.3.1 Psychologue. La psychologue dit qu'il faut intervenir aussitôt qu'un comportement inadéquat se manifeste. Elle mentionne l'importance d'utiliser le langage non verbal afin de diminuer l'escalade verbale de Félix. Elle suggère aussi de demander à l'élève, pour réparer ses écarts de conduite, de poser des gestes de réparation. Enfin, celle-ci propose, lorsque cela est possible, d'ignorer les comportements négatifs que Félix adopte pour attirer l'attention.

4.1.2.3.2 Psychoéducatrice. La psychoéducatrice mentionne l'importance d'outiller la mère pour qu'elle s'occupe mieux de son enfant et de lui offrir l'aide des services externes, étant donné que la situation problématique se vit aussi à la maison. Dans la classe, elle propose la mise en place d'un pictogramme pour contrôler la prise de parole de l'enfant et la limitation de son aire de travail pour éviter qu'il se déplace inutilement. Elle suggère aussi de lui expliquer comment se comporter face à une difficulté ou une frustration en lui fournissant une liste de solutions. Elle suggère également la mise en place d'une feuille de route avec une liste de conséquences pour les comportements inadéquats. Par exemple, le temps perdu devrait être repris. Si la mère l'y autorise, la psychoéducatrice soumettra l'élève à des tests d'évaluation du comportement et de l'impulsivité. Elle voudrait aussi rencontrer celle-ci pour lui demander sa collaboration

dans la mise en place du plan d'action concernant le recours aux services d'un travailleur social. De plus, elle croit nécessaire d'aider l'enfant à développer des habiletés sociales en organisant de petits ateliers auxquels il participera.

4.1.2.3.3 Orthopédagogue. L'orthopédagogue poursuivra ses rencontres avec l'élève pour pallier ses difficultés en écriture.

4.1.2.3.4 Collègue enseignante. Une enseignante suggère le modelage des comportements acceptables et souhaités. Elle mentionne que l'ignorance intentionnelle de la part de l'adulte est souvent efficace.

4.1.2.3.5 Conseillère pédagogique. La conseillère pédagogique mentionne qu'il serait bon de demander à Félix de répéter les questions qui lui sont posées par l'enseignante ou un membre de l'équipe-école avant d'y répondre. Le but est de diminuer son impulsivité.

4.1.2.3.6 Éducatrice spécialisée. L'éducatrice spécialisée croit que l'enseignante titulaire de Félix devrait parler simplement avec l'enfant afin de créer un lien harmonieux, car ce lien semble coupé actuellement.

4.1.2.3.7 Orthophoniste. Aucune intervention n'est suggérée.

4.1.2.4 Plan d'action. De ces échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel, nous extrayons les interventions proposées par les membres dans le but d'améliorer la situation de Félix. Le Tableau 8 présente ces interventions.

Tableau 8

Plan d'action pour l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage

Interventions	Niveau d'intervention	Intervenants impliqués
Utilisation des gestes de réparation, ignorance des comportements inappropriés et utilisation du langage non verbal	Préventive	Enseignante
Rencontre avec la mère	Préventive	Enseignante et psychoéducatrice
Offre de services externes à la mère	Préventive	Psychoéducatrice
Pictogramme, feuille de route, rencontre avec l'enfant	Préventive	Enseignante et psychoéducatrice
Test d'évaluation du comportement et de l'impulsivité	Spécialisée	Psychoéducatrice
Ateliers d'habiletés sociales	Ciblée	Psychoéducatrice
Suivi en orthopédagogie	Ciblée	Orthopédagogue
Conversation avec l'enfant	Préventive	Enseignante

La rencontre a été marquée par la présence d'une enseignante bouleversée et se sentant impuissante face aux comportements de Félix. Les échanges ont été porteurs de

questionnement et de réflexion. Comme l'indique le Tableau 8, ils ont débouché, en particulier, sur l'engagement de la psychoéducatrice à intervenir en collaboration avec l'enseignante pour améliorer la situation de l'élève.

Nous avons présenté deux cas d'élèves à risque. Pour chacun, le groupe de codéveloppement professionnel a établi un plan d'action susceptible d'aider ces derniers à se diriger vers la réussite scolaire. Nous verrons, dans la prochaine partie, les actions effectivement posées et les retombées observées des interventions mises en place par les intervenants impliqués.

4.2 Interventions effectuées auprès des élèves concernés et les retombées observées

L'engagement des membres du groupe à traiter ensemble les situations problématiques et à mettre en place les deux plans d'action a incité ces derniers à travailler en collaboration, à se faire confiance mutuellement et à apprécier l'apport de chacun à l'amélioration des situations traitées. La chercheuse entend des commentaires lors des rencontres et dans les corridors : « ton aide est bénéfique », « tu viens dans ma classe à quel moment? », « je veux te rencontrer », « je suis là pour t'aider », « un pas à la fois », « tu vas y arriver ».

Le groupe s'est rencontré deux mois plus tard pour faire le point sur l'état de la situation concernant respectivement Marina et Félix. Il a été question de la mise en place des deux plans d'action et des retombées observées sur le cheminement des élèves. Deux

autres rencontres du groupe ont eu lieu à deux mois d'intervalle. Lors de chacune d'elles, le groupe s'est penché de nouveau sur la mise en place du plan d'action et sur les retombées observées. Faute d'espace, nous présentons uniquement les discussions qui ont eu lieu lors de deux rencontres, nous faisons une description concise des interventions et nous ne pouvons pas préciser les liens explicites entre les besoins de l'enfant, les interventions et leurs retombées.

4.2.1 Interventions effectuées auprès de l'élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage et les retombées observées

Nous présentons les interventions effectuées et les observations y faisant suite. Le but des interventions était d'améliorer la situation de Marina. Les deux parties de cette section rendent compte des constats du groupe de codéveloppement professionnel deux mois et six mois après le début de la mise en place du plan d'action.

4.2.1.1 Constats faits deux mois après la mise en place du plan d'action. En ce qui concerne Marina, toutes les interventions prévues sont effectuées. Avant d'en mentionner les retombées observées, nous indiquons, dans le Tableau 9 suivant, où en est l'exécution deux mois après le début de la mise en place du plan d'action.

Tableau 9

Interventions effectuées au cours des deux premiers mois de la mise en place du plan d'action auprès de l'élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage

Interventions	Intervenants impliqués	Suivi des interventions
Observations et dépistage	Psychologue et enseignante	Interventions à venir
Mise en place des moyens proposés face à l'inattention	Enseignante	Interventions en cours
Soutien familial (devoirs et leçons, routine à la maison)	Psychoéducatrice et enseignante	Interventions en cours
Mise en place de cliniques en conscience phonologique	Orthopédagogue	Interventions en cours
Communications avec la mère	Enseignante	Interventions en cours
Jumelage avec un élève du 3 ^e cycle	Enseignante	Interventions en cours
Aide quotidienne pour l'apprentissage des nombres	Enseignante, éducatrice spécialisée et mère	Interventions en cours
Évaluation du langage	Orthophoniste	Interventions à venir

Malgré les interventions, peu de progrès est observé. L'élève est toujours en échec au 2^e bulletin. L'enseignante a communiqué plus d'une fois avec la mère. Celle-ci constate les difficultés d'apprentissage de sa fille, mais n'est pas en mesure d'aider son enfant à la maison. L'orthopédagogue souligne que l'enfant ne réinvestit pas ses apprentissages, possiblement parce que les bases ne sont pas solides. L'enseignante a observé que Marina

regarde constamment ce que fait l'élève assis à côté d'elle dans la classe pour être en mesure de suivre les directives. L'enfant se lasse souvent d'écouter les explications, elle ne pense qu'à jouer et elle n'est pas constante dans sa compréhension. L'enseignante soupçonne un déficit d'attention. Marina n'arrive pas à apprendre l'orthographe des mots et elle éprouve des difficultés en calligraphie. La conseillère pédagogique souligne l'importance de revenir à la base et de ne pas passer à d'autres apprentissages. L'éducatrice spécialisée ajoute que l'élève ne persévère pas dans l'exécution des tâches et qu'elle semble souvent épuisée. La psychologue propose d'aller de l'avant avec l'évaluation cognitive alors que l'orthophoniste mentionne qu'il y a une longue liste d'attente pour les évaluations du langage.

Ainsi, après deux mois d'interventions, les difficultés de Marina sont toujours présentes. Le groupe de codéveloppement croit que la poursuite de toutes les interventions est nécessaire pour favoriser les apprentissages de Marina.

4.2.1.2 Constats faits six mois après la mise en place du plan d'action. Entre les rencontres du groupe de codéveloppement professionnel, l'enseignante titulaire a été libérée de ses tâches en classe pour travailler avec les autres intervenantes. Elle a rencontré la psychologue pour avoir des suggestions d'interventions. Ses rencontres avec la conseillère pédagogique lui ont permis de connaître des stratégies et des pratiques nouvelles, par exemple la lecture à deux et l'entraide au quotidien. L'orthopédagogue est

intervenue souvent dans sa classe. Le Tableau 10 suivant illustre les différentes interventions ayant pour but d'aider Marina à surmonter ses difficultés.

Tableau 10

Interventions effectuées au cours des quatre derniers mois de la mise en place du plan d'action auprès de l'élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage

Interventions	Intervenants impliqués	Suivi des interventions
Observations et dépistage	Psychologue et enseignante	Interventions complétées
Mise en place des moyens proposés face à l'inattention	Enseignante	Interventions en cours
Soutien familial (devoirs et leçons, routine à la maison)	Psychoéducatrice et enseignante	Interventions complétées
Mise en place de cliniques en conscience phonologique	Orthopédagogue	Interventions complétées
Communication avec la mère	Enseignante	Interventions en cours
Jumelage avec un élève du 3 ^e cycle	Enseignante	Interventions complétées
Aide quotidienne pour l'apprentissage des nombres	Éducatrice spécialisée et parents	Interventions complétées
Évaluation du langage	Orthophoniste	En attente de l'intervention

Six mois après le début de la mise en place du plan d'action, Marina ne manifeste pas de progrès quant à ses apprentissages; de plus, sa motivation scolaire est toujours fragile.

Elle termine l'année avec un échec en français et en mathématiques. En plus des interventions prévues par le groupe, un plan d'intervention a été rédigé et mis en place. L'enseignante a adapté ses attentes à l'égard de l'élève en tenant compte de ses difficultés, par exemple le cahier de leçons de Marina comportait peu de tâches. Une évaluation psychologique a été complétée pour connaître les capacités cognitives de l'enfant. Le test révèle que sa mémoire de travail est faible. L'enfant est toujours en attente d'une évaluation orthophonique. Une étude de classement a eu lieu en présence de sa mère. Celle-ci approuve la décision de l'équipe multidisciplinaire : Marina reprendra sa première année l'an prochain. Les membres du groupe de codéveloppement professionnel croient que la reprise sera bénéfique, que Marina vivra davantage des réussites et que l'évaluation en orthophonie permettra d'expliquer certaines de ces difficultés. Ils croient aussi que leurs interventions ont été pertinentes et que les efforts du groupe n'ont pas été inutiles. En effet, Marina connaît mieux les nombres et sa motivation pour la lecture s'est améliorée.

4.2.2 Interventions effectuées auprès de l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage et les retombées observées

Nous exposons en deux parties les interventions effectuées et leurs retombées sur la situation de Félix. La première partie présente les constats du groupe deux mois après le début de la mise en place du plan d'action; la deuxième révèle les constats six mois après ce début.

4.2.2.1 Constats faits deux mois après la mise en place du plan d'action. À propos de Félix, toutes les interventions prévues ont été exécutées. Deux mois après le début de la mise en place du plan d'action, l'enseignante observe déjà des progrès. Avant de mentionner les retombées observées des interventions exécutées, nous précisons dans le Tableau 11 suivant où en est l'avancement du plan d'action.

À la suite des décisions concernant la mise en place d'interventions, les personnes concernées ont respecté leurs engagements. L'enseignante fait du modelage des comportements souhaités. Elle dit avoir changé son ton de voix lorsqu'elle s'adresse à lui et consacre des moments à la conversation. Elle continue d'utiliser la feuille de route, mais n'utilise plus le pictogramme étant donné les améliorations de l'élève qui respecte dorénavant les moments de la prise de parole. L'enseignante mentionne que Félix a finalement pu obtenir de nouveau la carte qui lui permet de circuler dans l'école sans adulte à ses côtés. Étant donné les comportements inappropriés de l'élève, elle lui avait été enlevée lors des premières journées de la mise en place du plan d'action. L'enseignante a rencontré la mère de Félix avec la psychoéducatrice pour lui offrir de l'aide dans la demande de services externes, mais la mère refuse les services externes. Un conflit avec le conjoint en serait la cause. À la suite de l'évaluation du comportement et de l'impulsivité de Félix, la psychoéducatrice mentionne qu'elle rédigera son rapport d'évaluation. Elle prend des moments pour amener l'enfant à développer des habiletés sociales. Celui-ci poursuit ses rencontres avec l'orthopédagogue.

Tableau 11

Interventions effectuées au cours des deux premiers mois de la mise en place du plan d'action auprès de l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage

Interventions	Intervenants impliqués	Suivi des interventions
Utilisation des gestes de réparation, ignorance des comportements inappropriés, modelage des comportements souhaités et utilisation du langage non verbal	Enseignante	Interventions en cours
Rencontre avec la mère	Enseignante et psychoéducatrice	Intervention complétée
Offre de services externes à la mère	Psychoéducatrice	Intervention refusée par la mère
Pictogramme, feuille de route, rencontre avec l'enfant	Enseignante et psychoéducatrice	Interventions en cours
Évaluation du comportement et de l'impulsivité	Psychoéducatrice	Interventions en cours
Ateliers d'habiletés sociales	Psychoéducatrice	Interventions en cours
Suivi en orthopédagogie	Orthopédagogue	Interventions en cours
Conversation avec l'enfant	Enseignante	Interventions en cours

Ainsi, après deux mois d'interventions, le groupe constate unanimement les progrès de Félix, mais déplore le manque de soutien parental. À leur avis, Félix bénéficierait grandement d'un tel soutien.

4.2.2.2 Constats faits six mois après la mise en place du plan d'action. Entre les rencontres du groupe, l'enseignante a reçu un soutien important de la part de la psychoéducatrice. Ensemble, elles se sont engagées dans un processus de recherche de solutions. Un travail de collaboration a été réalisé au quotidien. L'enseignante souhaite apprendre à différencier ses interventions pour réussir à répondre aux besoins de Félix. Le Tableau 12 suivant met en lumière les différentes interventions complétées et ayant aidé Félix à surmonter ses difficultés de comportement et d'apprentissage.

À la suite des interventions inscrites dans le plan d'action, des changements souhaités ont été observés chez Félix. Quoiqu'il demeure fragile, tant au point de vue des comportements que des apprentissages, l'enseignante a gagné sa confiance et un lien positif est maintenant établi. Elle mentionne qu'elle a dû à cet effet modifier son débit et son ton de voix ainsi que son langage non verbal. La mise en place des interventions a permis à l'enfant d'être mieux disposé pour les apprentissages. Félix termine l'année avec une réussite, c'est-à-dire qu'il n'aura pas à reprendre son année scolaire. Cela est encourageant pour lui et pour sa mère. Le groupe de codéveloppement professionnel croit que l'amélioration de ses comportements a permis à Félix d'être un meilleur élève. Le rapport de l'évaluation du comportement et de l'impulsivité n'a pas été déposé par la psychoéducatrice, étant donné l'amélioration des comportements de Félix.

Tableau 12

Interventions effectuées au cours des quatre derniers mois de la mise en place du plan d'action auprès de l'élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage

Interventions	Intervenants impliqués	Suivi des interventions
Utilisation des gestes de réparation, ignorance des comportements inappropriés, modelage des comportements souhaités et utilisation du langage non verbal	Enseignante	Interventions complétées
Pictogramme, feuille de route, rencontre avec l'enfant	Enseignante et psychoéducatrice	Interventions complétées
Évaluation du comportement et de l'impulsivité	Psychoéducatrice	Interventions incomplètes
Ateliers d'habiletés sociales	Psychoéducatrice	Interventions complétées
Suivi en orthopédagogie	Orthopédagogue	Interventions complétées
Conversation avec l'enfant	Enseignante	Interventions complétées

Au terme des rencontres du groupe de codéveloppement professionnel, qui se sont échelonnées sur une année scolaire complète, le discours de ses membres met en évidence que les doutes ont fait place à une reconnaissance de la faisabilité et des effets positifs des interventions, bien que ces derniers ne soient pas complètement satisfaisants. L'amélioration est considérée par les membres du groupe comme le fruit de leur collaboration. Les deux élèves sur lesquels ils se sont penchés demeurent, malgré leurs progrès, des enfants à risque dans leur cheminement scolaire futur. Même s'il est classé

en 1^{re} année du 2^e cycle, Félix recevra un suivi particulier et soutenu. Il va de soi que Marina aura besoin d'une aide continue de la part des adultes de l'école. La collaboration au sein de l'équipe-école sera de nouveau nécessaire et utile.

4.3 Les attentes à l'égard de la collaboration et les impacts sur le développement professionnel

Il est important de s'attarder à la culture collaborative qui se développe au sein d'un groupe de codéveloppement professionnel. Les données dont l'analyse est présentée ici ont été collectées, en partie, par un questionnaire d'une activité brise-glace (voir Appendice A), lors de la première rencontre du groupe. Cette activité a donné aux membres l'occasion de partager leurs attentes quant à la collaboration en tant que moyen d'affronter les difficultés rencontrées en milieu scolaire au quotidien, notamment celles qui font obstacle aux interventions appropriées auprès des élèves à risque. Lors de cette même rencontre, un questionnaire (voir Appendice B) a été distribué avant de commencer le traitement des situations problématiques par le groupe. Rappelons que ce questionnaire portait sur l'importance accordée à la collaboration au sein d'un groupe fortement intéressé à offrir de l'aide aux élèves à risque et, de ce fait, sur les attentes relatives à la collaboration. Lors de la dernière rencontre du groupe, un deuxième questionnaire a permis de vérifier la satisfaction des attentes et les perceptions de la portée des rencontres collaboratives sur le développement professionnel.

Dans les sections suivantes, nous présentons en premier lieu les attentes à l'égard de la collaboration au sein du groupe de codéveloppement professionnel et les difficultés à

affronter pour mieux intervenir auprès des élèves à risque. En second lieu, nous exposons les résultats relativement à la satisfaction des attentes et décrivons les impacts perçus de la collaboration sur le développement professionnel.

4.3.1 Les attentes au regard de la collaboration au sein du groupe et les difficultés à aplanir

Lors de l'activité brise-glace de la première rencontre, les enseignantes et les intervenantes ont partagé ce qu'elles avaient écrit sur un pétale de fleur. Nous avons rédigé un compte rendu précis de l'activité. Selon ce compte rendu, tous les membres se disent motivés à l'idée de participer au groupe de codéveloppement professionnel. Les enseignantes souhaitent exposer une situation problématique concernant un élève à risque et signaler les interventions universelles et ciblées déjà mises en place, mais sans amélioration apparente jusqu'à ce jour. Des apprentissages au contact des membres du groupe sont souhaités. Il est notamment désiré de nourrir des expériences positives des pairs et de s'en inspirer au quotidien. Nous avons noté de plus que les échanges portent sur les difficultés à répondre aux besoins des élèves à risque. Les enseignantes se disent particulièrement démunies. Elles ont besoin de soutien. Par exemple, des expressions, comme « je ne sais plus quoi faire », « j'ai tout essayé » et « c'est essoufflant », illustrent ce besoin. Les membres du groupe ont conscience des défis à relever. Tous veulent réfléchir ensemble dans le but de trouver des moyens d'intervenir auprès des élèves à risque, en difficultés d'apprentissage ou de comportement.

À partir du compte rendu du questionnaire de l'activité brise-glace (voir Appendice A), nous avons regroupé dans un tableau (voir Tableau 13) les difficultés rencontrées au quotidien. Dans le Tableau 14, la catégorisation des attentes à l'égard de la collaboration provient à la fois du questionnaire de l'activité brise-glace et des réponses aux questions ouvertes du premier questionnaire (voir Appendice B). Étant donné que les difficultés peuvent avoir une influence sur les attentes à l'égard de la collaboration, nous présentons en premier le tableau de difficulté.

Dans le Tableau 13, deux catégories regroupent les difficultés rencontrées. Nous les avons associées à deux aspects du travail, soit la tâche et les élèves.

Dans ce tableau, nous observons des écueils et des irritants à propos de la tâche en milieu scolaire. Toutes les enseignantes et les intervenantes l'ont signalé. Toutes considèrent qu'elles manquent de temps, de ressources et d'aide externe pour accomplir leur travail de manière satisfaisante auprès des élèves à risque. De plus, certaines connaissent peu les outils technologiques utilisés en classe par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'ensemble des irritants amène les membres du groupe à ressentir une surcharge au travail. Concernant les élèves, ils déplorent qu'un très grand nombre soit en difficulté d'apprentissage et que des difficultés comportementales soient couramment identifiées. Les plans d'intervention qui en découlent le démontrent bien. À leur avis, il est possible que la présence de ces obstacles soit accentuée par le fait que

l'école est située en milieu défavorisé. Les difficultés exprimées se trouvent à la source des attentes à l'égard de la participation au groupe de codéveloppement professionnel.

Tableau 13

Difficultés rencontrées par les membres du groupe de codéveloppement professionnel

Tâche	Élève
Manque de temps Grande surcharge de travail	Nombreux élèves en difficultés d'apprentissage
Manque de ressources Aide externe difficile à obtenir	Nombreuses difficultés comportementales
Méconnaissance des outils technologiques utilisés par les élèves à risque	Application de plusieurs plans d'intervention dans une même classe
	Milieu défavorisé

Dans le Tableau 14 sont présentées les attentes relatives à la collaboration au sein du groupe de codéveloppement professionnel. Notre analyse des données a mené à un regroupement en trois catégories, soit le savoir, les relations et la pratique réflexive. Le savoir représente le fruit de la communication et des interactions entre les membres; il provient de la transmission et de la coconstruction de connaissances. Les relations entre les personnes concernent les liens interprofessionnels et les manifestations de la collaboration. La pratique réflexive est le reflet d'une prise de conscience de tout ce qui entoure la pratique professionnelle dans une posture d'autocritique individuelle et collective.

Tableau 14

*Attentes à l'égard de la collaboration au sein du
groupe de codéveloppement professionnel*

Savoir	Relations	Pratique réflexive
Nouvelles connaissances	Entraide	Temps d'arrêt pour se questionner
Apprentissages au contact des autres	Travail d'équipe	
Découverte d'outils et de moyens d'intervention	Partage des pratiques	Regard critique sur sa pratique
Changements prometteurs		

Relativement au savoir, nous observons que les membres désirent acquérir de nouvelles connaissances en apprenant les uns des autres; ils ambitionnent aussi de connaître des moyens d'intervention qui donneront lieu à des progrès chez les élèves à risque. Ils croient que, par le partage d'outils, des changements prometteurs se réaliseront. Concernant les relations, les membres souhaitent que le groupe de codéveloppement professionnel soit un incitatif au partage et au soutien mutuel pour les enseignantes et les intervenantes, qu'il stimule le travail d'équipe et l'entraide. Pour ce qui est de la pratique réflexive, il est anticipé que tous profiteront des moments de rencontre pour adopter une posture réflexive et critique à l'égard de leur pratique professionnelle. Il est également espéré que le groupe encouragera chacun de ses membres à l'ajustement de ses pratiques en vue d'améliorer les interventions auprès des élèves à risque.

Rappelons que, pour mieux connaître les attentes à l'égard de la collaboration au sein du groupe, ses membres ont été appelés à se prononcer dans un questionnaire (voir Appendice B) portant sur plusieurs aspects de la collaboration. Les répondants devaient indiquer l'importance accordée à chacun des éléments mentionnés selon l'échelle suivante : très important, important, plus ou moins important et peu important. La Figure 2 illustre le niveau d'importance des attentes.

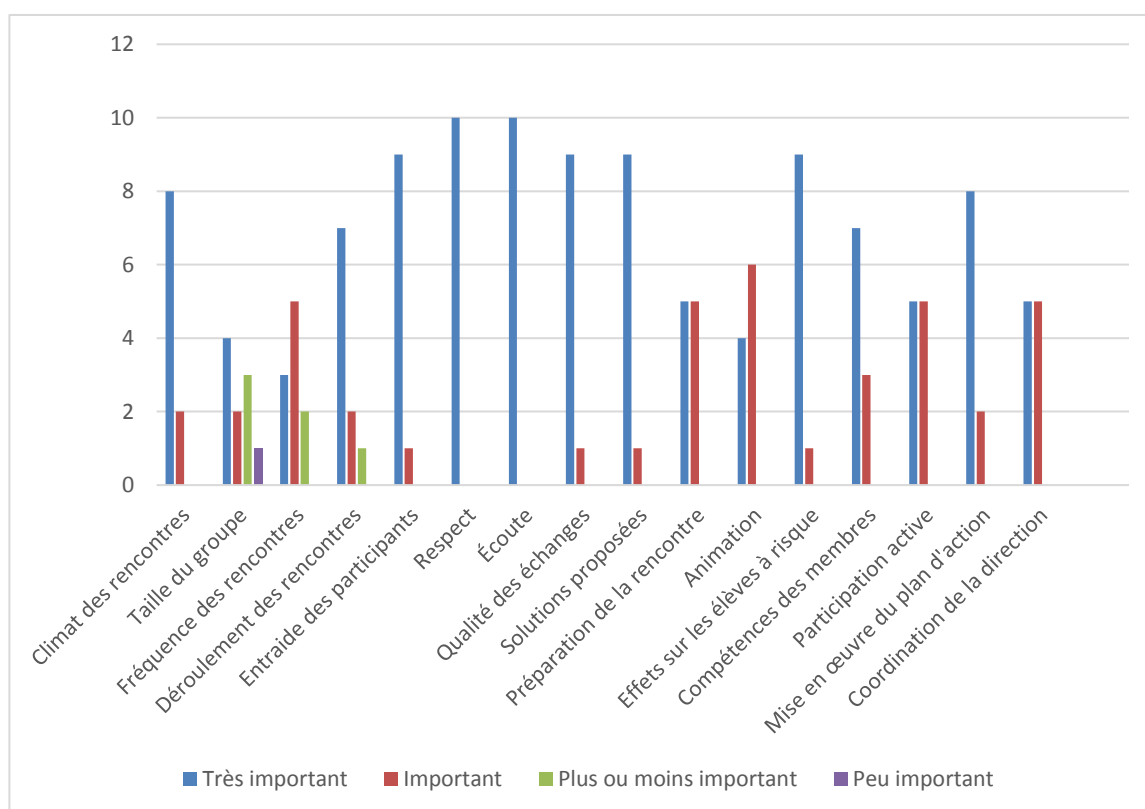


Figure 2. Attentes du groupe de codéveloppement professionnel à l'égard de la collaboration.

Nous pouvons constater que tous les membres du groupe accordent une haute importance au respect et à l'écoute. Ce sont là deux éléments qu'ils considèrent comme

essentiels à la collaboration. L'entraide, la qualité des échanges, les solutions proposées et les effets sur les élèves à risque sont très importants pour neuf personnes sur dix. Le climat et la mise en œuvre du plan d'action (auprès d'un élève à risque), d'une part, ainsi que, d'autre part, le déroulement des rencontres et la compétence des membres sont jugés très importants par huit et sept répondants respectivement. Ainsi, les enseignantes et les intervenantes s'attendent à constater et faire l'expérience de la plupart des aspects de la collaboration dans le groupe de codéveloppement professionnel auquel elles se sont engagées à participer. Par ailleurs, le tableau révèle qu'elles considèrent comme très importantes ou importantes, au regard de la collaboration, leur préparation aux rencontres du groupe et la coordination de la direction. Leurs attentes à cet égard sont relativement élevées. Les seuls aspects de la collaboration qui sont considérés comme plus ou moins importants ou peu importants par un nombre significatif de répondants sont la taille du groupe et la fréquence des rencontres. Notons que la taille du groupe et la fréquence des rencontres étaient déjà connues au moment de répondre au questionnaire.

Connaissant les attentes au regard de la collaboration, il est pertinent de savoir si, au terme des rencontres du groupe, les attentes initiales ont été satisfaites. Dans le but de vérifier plus précisément l'appréciation de l'intégration dans le groupe et de la collaboration, les membres ont été appelés à revenir sur les aspects de la collaboration (voir Appendice C) qui apparaissaient dans les questions fermées du premier questionnaire. Les résultats suivants proviennent des données collectées lors de la dernière rencontre du groupe. La Figure 3 suivante illustre le degré de satisfaction relativement à

la collaboration au sein du groupe de codéveloppement professionnel. Mentionnons que, au départ, les enseignantes et les intervenantes souhaitaient identifier ensemble des moyens de faire face aux difficultés quotidiennes entravant leur capacité d'intervention auprès des élèves à risque. Notons qu'une intervenante était absente, ce qui réduit à neuf le nombre de répondants.

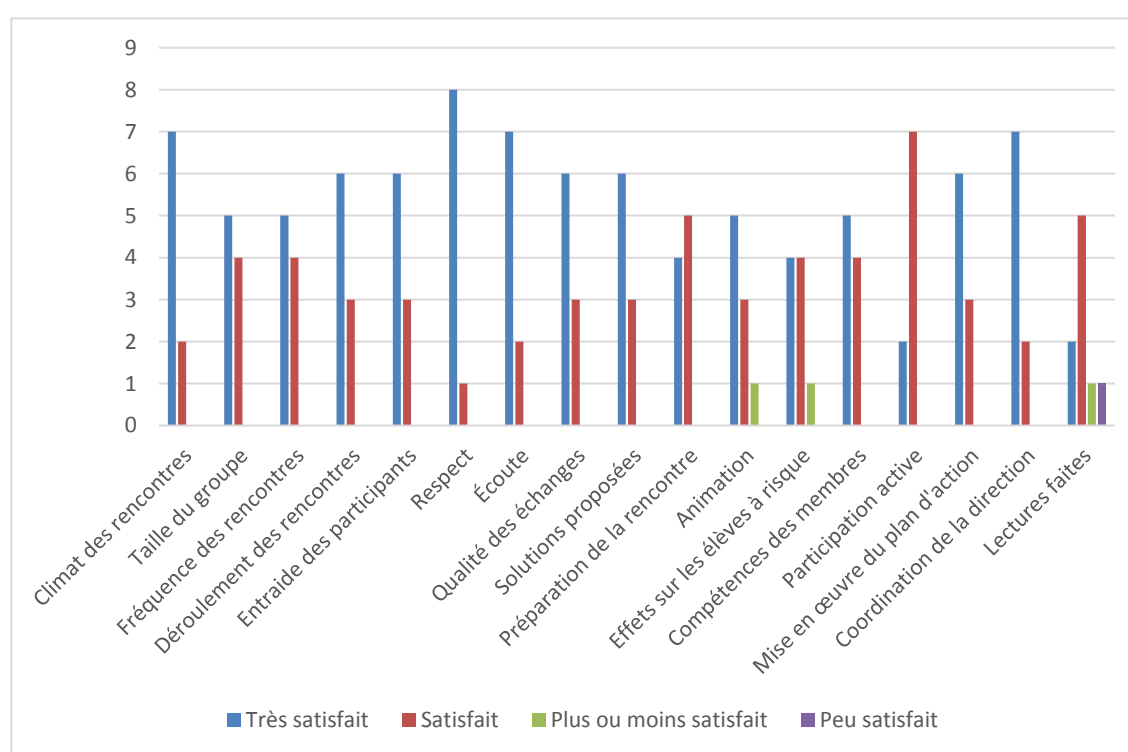


Figure 3. Appréciation du groupe de codéveloppement professionnel au regard des attentes initiales.

Si nous jumelons les cotes très satisfaisant et satisfaisant, nous observons qu'en grande majorité des membres sont satisfaits de leur expérience au sein du groupe. Nous observons que le respect, le climat des rencontres, l'écoute et la coordination de la direction sont les éléments les plus appréciés. Suivent le déroulement des rencontres,

l'entraide, la qualité des échanges, la mise en œuvre du plan d'action et les solutions apportées aux situations problématiques traitées. Nous pouvons affirmer que, relativement à ces aspects de la collaboration, les attentes sont satisfaites. En ce qui concerne l'animation et les effets sur les élèves à risque, l'un des membres du groupe les a jugés plus ou moins satisfaisants. Finalement, deux personnes semblent avoir peu apprécié les lectures demandées avant les rencontres. Elles ont respectivement indiqué être plus ou moins satisfaite et peu satisfaite à ce sujet. Notons que les textes à lire étaient choisis par l'animatrice, à savoir la directrice de l'école. Dans l'ensemble, les membres considèrent que leurs attentes initiales à l'égard de la collaboration ont été satisfaites. À la suite de ce constat, nous nous attardons aux perceptions des impacts de la collaboration sur le développement professionnel.

4.3.2 Les impacts de la collaboration sur le développement professionnel

Selon les données du deuxième questionnaire (voir Appendice C), la participation au groupe de codéveloppement professionnel a eu des impacts sur le développement professionnel. Il importe de mentionner que, tout au long du cheminement du groupe, des textes lus avant les rencontres ont donné lieu à des échanges sur des pratiques professionnelles pouvant être utilisées auprès des élèves à risque. Par exemple, des réflexions collectives ont porté sur l'enseignement de la littérature jeunesse, les centres de littératie, l'enseignement explicite, le modelage, l'enseignement différencié. De plus, des conversations sur les apprentissages et sur les comportements des élèves ont permis au groupe de se concerter quant aux façons d'intervenir auprès des élèves à risque.

Dans le Tableau 15 suivant, nous présentons les impacts de la collaboration au sein du groupe sur le développement professionnel de ses membres. Bien que ces manifestations étaient perceptibles lors des rencontres du groupe, ce sont les propos recueillis dans le questionnaire de la dernière rencontre que nous avons analysés, et ce, par souci de rigueur scientifique. Dans le questionnaire, des questions ouvertes portaient sur les apports de chacun au groupe et, inversement, sur les apports du groupe. L'analyse des réponses a mené au regroupement des impacts de la participation au groupe de codéveloppement professionnel. Nous les présentons en quatre catégories, soit les attitudes professionnelles, le partage d'expériences professionnelles, les savoirs professionnels et le sentiment de compétences professionnelles.

Le tableau révèle que les membres du groupe ont apprécié les moments de partage d'expériences professionnelles, ce qui a pu contribuer à l'ouverture aux idées des autres. La concertation au sujet des stratégies à utiliser a favorisé la collaboration. De plus, les rencontres du groupe ont donné l'occasion de s'arrêter pour réfléchir ensemble et d'identifier des moyens concrets et réalistes de mieux intervenir auprès des élèves à risque. Le partage des pratiques a stimulé la motivation et l'engagement à prendre en main sa croissance professionnelle. Selon les enseignantes et les intervenantes, la démarche structurée de réflexion collective a permis de prendre conscience des forces et de l'expertise de chacun et accru le sentiment d'efficacité et la satisfaction professionnelle. Globalement, nous observons que les impacts de la collaboration au sein du groupe sur le développement professionnel de ses membres sont positifs.

Tableau 15

Impacts sur le développement professionnel

Attitudes professionnelles	Partage d'expériences professionnelles	Savoirs professionnels	Sentiment de compétence professionnelle
Effet positif sur la collaboration et la collégialité	Accroissement de la motivation à s'engager	Amélioration de ses connaissances sur les meilleures interventions	Accroissement du sentiment d'efficacité professionnelle
Ouverture aux idées des autres	Prise en main de sa croissance professionnelle	Enrichissement des pratiques par les intervenants	Amélioration de la satisfaction professionnelle
Concertation dans l'utilisation de stratégies dans le cycle auprès des élèves à risque	Prise de conscience de ses forces et de ses besoins en matière de formation continue		Valorisation de sa pratique

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de la recherche au regard de l'atteinte des trois objectifs spécifiques visés. En lien avec le premier objectif, nous avons décrit les échanges, entre les membres du groupe de codéveloppement professionnel qui ont mené aux interventions concertées de soutien à des élèves à risque. Conséquemment au deuxième objectif, nous avons présenté l'analyse compréhensive interprétative des interventions exécutées et les retombées constatées chez les élèves concernés. Finalement, après avoir relevé les attentes des membres du groupe à l'égard de la collaboration, nous avons analysé leur satisfaction et les impacts sur leur développement professionnel. Cette dernière partie des résultats met en évidence l'atteinte du troisième objectif de la recherche. Dans le prochain chapitre, nous interpréterons les principaux résultats de la recherche.

Chapitre 5

Interprétation des résultats

À la suite des résultats présentés dans le chapitre précédent, il est possible d'en dégager une interprétation. Nous présentons l'interprétation associée aux conditions qui favorisent le travail en collaboration, aux limites de la démarche du groupe, au respect des recommandations méthodologiques et, finalement, à l'appréciation mitigée des activités de lecture.

5.1 Les conditions favorables au travail en collaboration

Il importe de mentionner que des conditions spécifiques ont été favorables au bon fonctionnement du groupe en milieu scolaire. En particulier, il est primordial de signaler que les enseignantes ont bénéficié de temps, pendant leur horaire de travail, pour se rencontrer et traiter avec les intervenantes des situations problématiques qui concernent les élèves à risque. Il a fallu, dans ce but, que l'employeur accepte de rémunérer les suppléants qui remplaçaient les enseignantes en classe. Également, les enseignantes ont été libérées de leur tâche en classe pour mettre en œuvre les plans d'action en collaboration avec les différentes intervenantes.

Ajoutons que ces éléments facilitateurs ne sont pas les seuls à avoir soutenu la collaboration au sein du groupe. En effet, les motivations profondes et les valeurs pourraient expliquer en partie le climat bienveillant et propice au partage (Leclerc, 2012),

l'esprit d'entraide et le respect (Dionne *et al.*, 2010). C'est ce que nous avons constaté, dès le début des rencontres du groupe. De plus, nous insistons sur le fait que les membres ont travaillé de manière prometteuse, comme une communauté d'apprentissage (Dionne *et al.*, 2010), ce qui est notamment dû à l'engagement continu, mais aussi à une véritable interdépendance. Les interactions authentiques ont permis la coordination des efforts ainsi que des prises de décision et des interventions concertées, analysées et régulées collectivement (Lafortune, 2008). Au terme des rencontres, les membres ont révélé leur appréciation de l'apport de chacun à la coconstruction de savoirs qui rendent possible l'amélioration de leur pratique professionnelle (Prud'Homme & Leclerc, 2014).

Le groupe de codéveloppement professionnel avait une composition hétérogène. Cela aurait pu faire obstacle à son fonctionnement. Or, la constitution d'un groupe interprofessionnel s'est avérée une heureuse décision. L'avantage principal réside dans la richesse des propos et des interventions. Et cet avantage a été fortement ressenti, comme le dévoile l'appréciation de la participation au groupe et de la collaboration. Nous croyons, à l'instar de Marzano, Waters & McNulty (2016), qu'une culture collaborative influence positivement les échanges et les actions collectives.

5.2 Les limites de la démarche du groupe

Nous pouvons prétendre que la nature des interventions proposées par le groupe en vue de favoriser la réussite des élèves à risque dépend des participants présents aux

rencontres. Par exemple, l'absence de la conseillère pédagogique lors d'une rencontre a influé sur la qualité des échanges au regard des apprentissages de l'élève à risque et des choix pédagogiques. En effet, les membres du groupe ont moins porté attention à cet aspect des interventions. Nous avons noté aussi que la présence de la psychologue a incité le groupe à se centrer sur la prévention et à éviter l'étiquetage de l'élève dont le cas était étudié. Cela illustre que l'équilibre du groupe réside dans sa composition et dans la combinaison des compétences de ses membres. Ces deux exemples mettent en évidence que l'interdépendance est essentielle au fonctionnement collaboratif d'un groupe (Dionne, 2003).

L'exposé de la situation problématique a manqué parfois d'objectivité, le discours de l'enseignante étant chargé d'émotivité. Cette attitude a pu nuire aux interventions auprès de l'élève à risque à cause des préjugés qu'elle a pu créer chez l'ensemble des intervenantes. Par ailleurs, selon Dionne *et al.* (2010), la dimension affective de la communauté peut encourager le partage de savoirs et le soutien entre collègues. À notre avis, il importe qu'un groupe de codéveloppement professionnel recherche l'harmonie entre la dimension affective et la dimension cognitive.

Quant au suivi des interventions, il est arrivé que des participantes ne soient pas en mesure de donner suite à leur intention de poser des gestes professionnels pour améliorer la situation de l'élève à risque. Cela a eu pour effet de reporter l'échéancier des interventions et a pu compromettre le cheminement de l'élève à risque. Mentionnons que

le défaut de tenir ses engagements peut retarder la régulation collective des interventions (Lafortune, 2008).

5.3 Le respect des recommandations méthodologiques

L'animatrice du groupe de codéveloppement professionnel, auteure de cet essai, est également la directrice de l'école où le groupe a été créé dans le but de favoriser la réussite des élèves à risque. Son statut aurait pu nuire au déroulement du processus de recherche et, conséquemment, aux résultats. Toutefois, des précautions ont été prises pour limiter les effets négatifs pouvant découler de la situation. Suivant les conseils de Payette et Champagne (2010), nous n'avons jamais donné notre avis et avons ainsi évité d'influencer les prises de décision collective. Notre responsabilité première consistait à organiser les rencontres et à les animer. En tant qu'animatrice du groupe, nous n'avons porté aucun jugement, nous en tenant à notre rôle primordial : rappeler le but commun et aider le groupe à cheminer et à garder le cap sur les objectifs en encadrant les interventions et en vérifiant la compréhension des membres. En toute honnêteté, nous pouvons affirmer que le leadership participatif que nous exerçons dans l'école aura permis d'instaurer la création du groupe, auquel toutes les intervenantes et toutes les enseignantes du premier cycle ont voulu participer, d'aménager l'horaire de travail pour que les membres puissent réfléchir et discuter en équipe dans un climat de respect et de confiance mutuelle. L'appréciation déclarée lors de la dernière rencontre témoigne de la satisfaction de leurs attentes.

5.4 L'appréciation mitigée des lectures

Avant chacune des rencontres, des textes choisis par l'animatrice chercheuse devaient être lus afin d'en discuter en groupe. Ces textes de quelques pages comportaient des synthèses de résultats de recherche écrites à l'intention des acteurs du milieu scolaire. Du temps était accordé pendant les heures de travail pour en faire la lecture. Selon les réponses au dernier questionnaire, la satisfaction des membres à l'égard de ce moyen de susciter des échanges au sein du groupe est moins prononcée que pour tous les autres aspects de la collaboration. Seules deux personnes en sont très satisfaites. À l'opposé, deux autres en sont plus ou moins ou peu satisfaites. Ce résultat confirme les propos de Dagenais *et al.* (2007) qui constatent le peu d'intérêt pour les connaissances issues de la recherche. Bien que la plupart des membres du groupe signalent leur satisfaction à l'égard des activités de lecture et des discussions sur le contenu des textes, nous pensons qu'il aurait été pertinent de leur demander d'exprimer leurs besoins et leurs intérêts avant de sélectionner les textes à lire. Par ailleurs, nous croyons que les textes ont pu influencer de manière positive le choix des interventions auprès des élèves à risque et avoir une portée sur le développement professionnel des enseignantes et des intervenantes.

Conclusion

Cet essai visait à répondre à la question suivante : comment un groupe de codéveloppement professionnel peut-il intervenir en collaboration dans le but de favoriser la réussite des élèves à risque et d'encourager leurs progrès dès le premier cycle du primaire? Les membres du groupe, préoccupés par l'apparition précoce des difficultés d'apprentissage et de comportement de plusieurs élèves du début du primaire, ont réfléchi et agi ensemble dans le but de trouver les meilleurs moyens d'améliorer la situation des jeunes élèves à risque. Les deux cas présentés dans cet essai, une élève peu motivée ayant des difficultés d'apprentissage et un élève ayant des difficultés de comportement extériorisé et des difficultés d'apprentissage, ont été traités conjointement en combinant harmonieusement l'expertise de chacun des membres du groupe. Le travail collaboratif a permis d'atteindre des résultats, pas tout à fait satisfaisants dans un cas et prometteurs dans l'autre, qu'aucune enseignante et aucune intervenante n'auraient pu obtenir seules. Inspirées des écrits de Payette et Champagne (2010), l'organisation et l'animation des rencontres ont donné lieu à des échanges et des actions concrètes, mais aussi au codéveloppement professionnel manifestement favorisé par la collaboration au sein du groupe.

La contribution scientifique de cet essai concerne l'amélioration des connaissances sur les interventions coordonnées des membres d'une équipe-école qui souhaitent répondre aux besoins des élèves à risque ou atteindre ensemble un autre but éducatif. Elle

porte également sur les apports de la collaboration interprofessionnelle au développement professionnel du personnel scolaire.

L'apport social de cette recherche en milieu scolaire s'inscrit dans l'ensemble des efforts consacrés à la prévention du décrochage scolaire. Avec le dépistage précoce des élèves à risque et la collaboration interprofessionnelle pour répondre à leurs besoins, il est possible d'aider ces enfants à contrer leurs difficultés d'apprentissage ou de comportement. De nombreux enseignants et intervenants scolaires pourront s'inspirer de la méthodologie de notre recherche, à savoir la formation d'un groupe de codéveloppement professionnel. Également, des directions d'établissement seront en mesure de créer de tels groupes avec les membres de leur équipe-école afin de mieux intervenir auprès des élèves à risque ou de poursuivre d'autres objectifs relatifs à la réussite éducative.

Nous sommes conscientes des limites de cette recherche, considérant notre statut de directrice de l'école. Notre rôle d'animatrice du groupe pourrait avoir influencé l'investissement des membres du groupe. Nous considérons toutefois que notre leadership participatif au sein de l'école a été un atout important, donnant lieu à l'authenticité de l'investissement de chacun pour atteindre ensemble un but commun. Si le groupe a permis des résultats qu'un individu seul n'aurait pu obtenir, nous ne prétendons pas pour autant que tous les groupes de codéveloppement professionnel atteindraient leur but. Un grand nombre d'éléments d'ordre organisationnel, personnel et professionnel peuvent influencer le fonctionnement collaboratif d'un groupe.

Le fonctionnement d'un groupe de codéveloppement professionnel dans une école ne va pas de soi. L'adhésion véritable à un but commun, la composition du groupe et la personne qui anime les échanges représentent des éléments qui déterminent le climat de partage. Il serait pertinent d'étudier le développement professionnel de chacun des membres du groupe. Également, il serait intéressant de vérifier s'il est possible, par un groupe de codéveloppement professionnel, de susciter un réel intérêt pour les connaissances issues de la recherche.

Références

- Armstrong, F. (2006). L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire?. Dans R. M. Chevalier (Éd.), *Pour une école inclusive – Quelle formation des enseignants?* Colloque international IUFM de l'Académie de Créteil. 24-25-26 novembre 2006. Champigny-sur-Marne, SCEREN-CRDP. Académie de Créteil, 73-81.
- Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris, France : ESF.
- Barbier, J. M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2001). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval, Québec, QC. Repéré à https://cires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Butler, D. L. (2005). Le développement professionnel des enseignants. L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Conseil supérieur de l'éducation. (CSE, 1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/commedu.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (CSE, 1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (CSE, 2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>

- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., & Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques* (Rapport de recherche intégral No. 2007-PE-118545, pp. 1-85). Montréal, QC : Université de Montréal.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire*. Sherbrooke, QC : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Dorval, Y.-T., Méthot, A.-L., Leduc, S., & Deschamps, D. (2017, 30 août). *Rentrée scolaire : la réussite de nos jeunes comme projet de société*. Le Devoir. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/506829/rentree-scolaire-la-reussite-de-nos-jeunes-comme-projet-de-societe>
- Dufour, R., & Marzano, R.-J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181.
- Eaker, R., Dufour, R., & Dufour, R. (2004). *Transformation culturelle de l'École en communauté d'apprentissage professionnelle*. États-Unis: Solution Tree Press.

- Fablet, D. (2007). Les interventions socio-éducatives : comment les définir? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21(1), 125-137.
- Fortier, M. (2018, 5 mars). *Alerte au décrochage chez les francophones*. Le Devoir.
Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/521841/alerte-au-decrochage-chez-les-francophones>
- Garant, M., Letor, C., & Bonami, M. (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. Dans L. Corriveau, C. Letor, & D. Perisset Bagnound (Éds), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes* (pp. 49-60). Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXV(2), 77-88.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville, QC : Gaétan Morin Éditeur.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hulley, W., & Dier, L. (2005). *Havres d'espoir*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Husted, T. A., & Cavalluzzo, L. C. (2001). *Background paper for new collaborative schools (NCS): An overview of at-risk high school students and education programs designed to meet their needs*. Alexandria, VA: CNA Corporation.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.

- Lasley, T. J., Matczynski, T. J., & Williams, J. A. (1992). Collaborative and noncollaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 257-261.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2008). *Vers la réussite en littératie : où en sommes-nous? Rapport de recherche*. Gatineau, QC : Université du Québec en Outaouais.
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-95.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui : apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-112.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. Dans A. Lieberman (Éd.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 165-193). New York, NY: Falmer Press.
- Lupart, J. L. (2001). Élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage : des jeunes particulièrement à risque. *Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation*, 29-32.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. S. (2016). *Leadership scolaire. De la recherche aux résultats*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Médeiros, I. (2009). *Représentations de la lecture et des aspirations scolaires et professionnelles d'élèves québécois en difficulté, inscrits en cheminement particulier de formation temporaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Mercure, C. (2001). Des groupes de codéveloppement interétablissement dans la région de Laval. *Interactions*, 5(2), 75-84.

- Michaud, C., & Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 196-211.
- Ministère de la Famille (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux). (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (MEESR, 2015a). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (MEESR, 2015b). *Taux de décrochage annuel*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2009). *L'école j'y tiens!. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport. (MELS, 2012). *Agir autrement en mathématique pour la réussite des élèves en milieu défavorisé*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SIAA_Math_reference_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2013a). *La stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2013b). *Contrer le décrochage au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/contrer_decrochage_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2013c). *Projet de programme d'éducation préscolaire Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Passe-Partout - un soutien à la compétence parentale*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Passe-Partout_s.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2016). *Rapport - Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mokhtari, K., Thoma, J., & Edwards, P. (2009). How one elementary school uses data to help raise students' reading achievement. *The Reading Teacher*, 63(4), 334-337.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 3(2), 119-134.
- Morin, M.-F., Nootens, P., & Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 17-37.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Payette, A., & Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Pica, L. A., Plante, N., & Traoré, I. (2014). *Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés*. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201409.pdf>
- Portelance, L., Borges, C., & Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P., Nicole, M.-C., Picher, M.-J., & Roy (2017). *Agir dès les premiers signes : répertoires de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*. Québec, QC : CTREQ.
- Potvin, P., & Lapointe, J. R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Québec, QC : CTREQ.
- Potvin, P., & Paradis, L. (1994). *Facteurs de réussite dès le début du primaire*. Rapport de recherche présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Prud'Homme, R., & Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Puentes-Neuman, G., & Cartier, S. (2007). Quelques constats au sujet de la recherche actuelle sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 333, 551-557.
- Purcell, T., & Rosemary, C. (2007). Differentiating instruction in the preschool classroom: Bridging Emergent literacy instruction and developmentally appropriate practice. Dans L. Justice & C. Vukelich, C. (Éds), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (pp. 221-241). New York, NY: Guilford Press.
- Rousseau, N., Vézina, C., & Dionne, C. (2008). Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire : la tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive. Dans C. Dionne & N. Rousseau (Éds), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, É. (2011). Rencontre avec Égide Royer. *Formation et profession*, 18(3), 6-11.
- Royer, É. (2015). *Persévérance : susciter l'audace, cultiver la détermination*. Québec : École et comportement.
- Royer, É. (2016). *Webinaire PRÉCA. Les jeunes enfants plus vulnérables : le top 10 d'une transition réussie de la garderie à l'école*. Repéré à http://www.preca.ca/wp-content/uploads/2017/02/PP_Egide_Royer_Top_10.pdf

- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Spear-Swerling, L. (2015). *The power of RTI and reading profiles: A blueprint for solving reading problems*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Squalli, H., Venet, M., & Lessard, A. (2006). Intervention auprès de l'élève à risque : approches multiples et différenciées. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 119-122.
- Stanké, B. (2016). *L'importance du dépistage précoce des élèves à risque de développer des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe*. Repéré à http://rire.ctreq.qc.ca/dépistage_precoc/
- Statistique Canada. (2015). *Enquête sur la population active (EPA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- UNESCO. (2015). *Repenser l'Éducation. Vers un bien commun mondial?* Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 131-155.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf
- Vitaro F. (2014). *Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire*. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, QC : Université de Montréal. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/reussite-scolaire/selon-experts/liens-entre-la-petite-enfance-la-reussite-scolaire-et-la-diplomation>
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Werner, E. E. (2007). Resilienz: ein Überblick über internationale längsschnittstudien. Dans G. Opp & M. Fingerle (Éds), *Was Kinder stärkt* (pp. 311-326). München: Reinhardt.

Appendice A

Activité brise-glace : une fleur pour partager

ACTIVITÉ BRISE-GLACE : UNE FLEUR POUR PARTAGER

Adaptation de Anouk Pouliquen, formatrice de formateurs FLE/FOS (2013)



Dans un premier temps

Les participants vont représenter individuellement sur une feuille une fleur composée d'un cercle (le milieu de la fleur) et de quatre pétales. Ils dessinent les différents éléments et remplissent les espaces en fonction des consignes entendues :

1. *« Dessinez un cercle. Vous écrirez à l'intérieur une qualité qu'un enseignant ou un intervenant doit avoir pour travailler avec des élèves à risque d'apprentissage ou de comportement ».*
2. *« Ensuite, vous notez dans un pétale trois aspects difficiles ou négatifs de votre travail au quotidien ».*
3. *« Dans le deuxième pétale, vous écrivez trois aspects positifs de votre travail ».*
4. *« Dans le troisième pétale, vous écrivez vos attentes en ce qui concerne la collaboration au sein du groupe de codéveloppement professionnel ».*
5. *« Dans le dernier pétale, vous écrivez ce que vous pensez apporter au groupe de codéveloppement professionnel ».*
6. *« Dessinez maintenant une tige et une feuille; à l'intérieur de cette feuille, vous allez noter ce que vous aimeriez savoir, être capable de faire, d'apprendre au sein du groupe de codéveloppement professionnel ».*

Dans un second temps

Les participants sont invités à partager chacun de leur pétale en allant, à tour de rôle, les afficher sur le mur pour en faire une fleur commune et ainsi favoriser la confiance, l'engagement et la collaboration dans le groupe de codéveloppement professionnel.

Appendice B
Questionnaire pour connaître tes attentes



LE BUT DE MON EXPERIENCE DANS UN GROUPE DE CODEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

QUESTIONNAIRE

Dans le but de connaître tes attentes à l'égard de ta participation au groupe de codéveloppement professionnel, voici un questionnaire à remplir.

Tu dois répondre selon l'importance que tu accordes aux éléments énoncés.

Très important 2. Important 3. Plus ou moins important 4. Peu important

- ☐ Le climat des rencontres
- ☐ La taille du groupe
- ☐ La fréquence des rencontres
- ☐ Le déroulement des rencontres
- ☐ L'entraide des participants
- ☐ Le respect
- ☐ L'écoute
- ☐ La qualité des échanges, des interventions
- ☐ Les solutions proposées par les autres membres
- ☐ La préparation de la rencontre
- ☐ L'animation
- ☐ Les effets sur les élèves à risque
- ☐ La compétence des membres du groupe
- ☐ La participation active de tous les membres
- ☐ La mise en œuvre du plan d'action
- ☐ Les lectures, capsules présentées
- ☐ La fréquence des rencontres
- ☐ Le journal réflexif
- ☐ La coordination de la direction

RÉPONDZ AUX QUESTIONS SUIVANTES

1. Ce que je crois pouvoir apporter au groupe.

2. Ce que le groupe pourra m'apporter.

3. Commentaires personnels.

Je te remercie pour ta participation au sein du groupe de codéveloppement professionnel.

Appendice C
Questionnaire d'appréciation



L'ÉVALUATION DE MON EXPERIENCE DANS UN GROUPE DE CODEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

QUESTIONNAIRE

Dans le but de vérifier ton appréciation à l'intégration du groupe de codéveloppement professionnel, voici un questionnaire à remplir.

Tu dois répondre par ton degré d'appréciation.

1. Très satisfait 2. Satisfait 3. Plus ou moins satisfait 4. Peu satisfait

- ☐ Le climat des rencontres
- ☐ La taille du groupe
- ☐ La fréquence des rencontres
- ☐ Le déroulement des rencontres
- ☐ L'entraide des participants
- ☐ Le respect
- ☐ L'écoute
- ☐ La qualité des échanges, des interventions
- ☐ Les solutions proposées par les autres membres
- ☐ La préparation de la rencontre
- ☐ L'animation
- ☐ Les effets sur les élèves à risque
- ☐ La compétence des membres du groupe
- ☐ La participation active de tous les membres
- ☐ La mise en œuvre du plan d'action
- ☐ Les lectures, capsules présentées
- ☐ La fréquence des rencontres
- ☐ Le journal réflexif
- ☐ La coordination de la direction

RÉPONDZ AUX QUESTIONS SUIVANTES

1. Ce que je retiens du groupe de codéveloppement professionnel.

2. Ce que j'ai apporté au groupe.

3. Ce que le groupe m'a apporté.

4. J'ai vu des changements avec cet enfant (attentes comblées ou non comblées).

5. Pour une prochaine année, j'aimerais...

6. En général, as-tu aimé ta participation à ce groupe ? Explique.

7. Commentaires personnels.

Je te remercie pour ta participation et ta collaboration au sein du groupe de codéveloppement professionnel.

Appendice D
Journal réflexif

Journal réflexif

*Groupe de codéveloppement
professionnel*



Ce journal appartient à :

1^{re} rencontre

Date	Mardi 1 ^{er} novembre 2016
Quelles sont les conditions que je considère favorables à la collaboration ?	
Je prends conscience, je réfléchis ...	

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Appendice E

Prise de notes de l'enseignante qui expose une situation problématique

PRISE DE NOTES DE L'ENSEIGNANTE QUI EXPOSE UNE SITUATION PROBLÉMATIQUE

Type d'élève à risque : _____

Exposé de la situation problématique :

Pensez à vos interventions universelles (préventives) et ciblées (accueil, transitions, gestion de classe, apprentissages, vie sociale et affective de l'enfant, interactions avec les parents, etc.).

Commentaires des autres membres du groupe :

L'enseignante résume les actions proposées :